



Sillanpää Heidi

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen maisteriohjelma
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta (Heidi Sillanpää)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2020

Varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tapahtuneet muutokset vaikuttavat varhaiskasvatukseen. Muutosten seurauksena hyvien johtamistaitojen merkitys on korostunut. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä johtajuudesta sekä tuottaa tietoa siitä, miten hyvää johtajuutta voidaan kehittää varhaiskasvatuksessa ja erityisesti päiväkodissa. Tutkielmassa tätä aihetta tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten kautta.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä päiväkodin johtajuutta avataan varhaiskasvatuksen kontekstissa, jossa johtajuus sulautuu vuorovaikutussuhteisiin, kokemuksiin ja palvelurakenteisiin. Johtajuutta tarkastellaan johtajuuden yleisten määritelmien ja keskeisten käsitteiden sekä päiväkodin johtajuuden ja johtamisen näkökulmasta. Myös pedagoginen johtajuus ja palveleva johtajuus ovat tutkielman kannalta olennaisia näkökulmia.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka avulla selvitetään opettajien näkemyksiä päiväkodin johtajuudesta. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uusia havaintoja ja tapoja ymmärtää todellisuutta. Tutkimusaineisto koostuu neljän varhaiskasvatuksen opettajan haastatteluista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että päiväkodin hyvään johtajuuteen liitetään monenlaisia näkemyksiä, joissa painottuvat eri tavoin esimerkiksi pedagoginen johtajuus ja johtajan rooli hallinnollisena johtajana ja henkilöstöjohtajana. Yksi opettaja korostaa pedagogisen johtajuuden merkitystä, kun toinen taas johtajan kykyä organisoida päiväkodin toimintaa. Opettajien näkemykset koskevat päiväkodin johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä, johtajan johtamistaitoja, pedagogista ja palvelevaa johtajuutta sekä johtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja asenteita. Tulosten perusteella hyvä päiväkodin johtaja on tietoinen johtajuusroolistaan, tietää varhaiskasvatuksen tavoitteet ja sisällön ja tekee pedagogiset toimintalinjaukset. Lisäksi johtajan on tuettava työntekijöiden ja varhaiskasvatuksen asemaa organisaation ulkopuolisilta vaatimuksilta. Tulokset vahvistavat sen, että johtajuus nähdään vuorovaikutteisena prosessina, jolloin pedagogisessa keskustelussa korostuvat hyvät kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot.

Tulosten perusteella voidaan nähdä, että päiväkodin johtajalla ja johtajan johtamistaidoilla on merkitystä työyhteisölle ja organisaatiossa toteutettavalle pedagogiikalle. Johtajuuden kehittämisen tulisi alkaa jo opettajankoulutuksesta ja jatkua myöhemmin johtajien täydennyskoulutuksena. Päiväkodin hyvän johtajuuden kehittämisessä on huomioitava johtajuuden vuorovaikutuksellisuus ja siten myös muiden organisaatiossa työskentelevien henkilöiden osallisuus johtajuuden kehittämisessä.

Avainsanat: johtajuus, laadullinen tutkimus, palveleva johtajuus, pedagoginen johtajuus, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Johtajuus varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa.....	7
2.1	Varhaiskasvatus johtamisen kontekstina.....	7
2.2	Johtajuuden määrittelyä ja keskeiset johtajuuskäsitteet	9
2.3	Päiväkodin johtajuus ja johtaminen	12
2.4	Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	15
2.5	Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	18
3	Tutkimuksen toteuttaminen	21
3.1	Tutkimuskysymys	21
3.2	Laadullinen tutkimus	21
3.3	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	24
3.4	Tutkimusaineiston analyysi sisällönanalyysillä	27
4	Päiväkodin johtajuuteen ja johtamiseen liittyviä näkemyksiä	31
4.1	Päiväkodin johtajan johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä	31
4.1.1	<i>Tietoisuus johtajuusroolista</i>	<i>31</i>
4.1.2	<i>Vastuu toiminnasta ja työntekijöiden hyvinvoinnista</i>	<i>33</i>
4.1.3	<i>Tietämys varhaiskasvatuksen tavoitteista ja työn sisällöstä.....</i>	<i>35</i>
4.1.4	<i>Yhteisten toimintatapojen linjaaminen.....</i>	<i>36</i>
4.2	Päiväkodin johtajan johtamistaidot.....	38
4.2.1	<i>Johtajan kommunikointitaidot.....</i>	<i>38</i>
4.2.2	<i>Työntekijöiden tukeminen.....</i>	<i>41</i>
4.2.3	<i>Henkilöstöjohtaminen ja hallintotyö</i>	<i>44</i>
4.2.4	<i>Jaetun johtajuuden mahdollistaminen.....</i>	<i>47</i>
4.3	Päiväkodin johtaja pedagogisena ja palvelevana johtajana	48
4.3.1	<i>Pedagoginen johtajuus.....</i>	<i>49</i>
4.3.2	<i>Palvelevan johtajuuden ydinulottuvuudet</i>	<i>51</i>
4.3.3	<i>Palvelevan johtajan yksilölliset ominaisuudet</i>	<i>52</i>
4.4	Päiväkodin johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet.....	55
4.4.1	<i>Työntekijöiden tasapuolinen ja reilu kohtelu</i>	<i>56</i>
4.4.2	<i>Päätösten rohkea tekeminen ja ammatillinen jämäkkyys</i>	<i>57</i>
4.4.3	<i>Toimii esimerkkinä</i>	<i>57</i>
5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	59
6	Pohdinta	62
	Lähteet	67

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen kontekstissa päiväkodin johtajuutta haastaa yhteiskunnalliset ja hallinnolliset muutokset. Johtajuus on vahvasti läsnä päiväkotien arjessa ja se näkyy esimerkiksi päiväkodin toimintakulttuurissa sekä työntekijöiden hyvinvoinnissa. Päiväkodin johtajalla on merkittävä rooli päiväkodin arvojen ja toimintakulttuurin luomisessa ja edistämisessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 9) todetaan, että johtajan toimenkuvaan kuuluu osallistavan, kehittävän ja keskusteleavan toimintakulttuurin edistäminen. Johtamista on tutkittu jonkin verran haastatteleamalla päiväkodin johtajia (ks. Heikkinen 2017; Saarela 2018), mutta varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä hyvästä johtamisesta on tutkittu varsin vähän. Johtajuus on vuorovaikutteinen prosessi, joten siinä tulee huomioida myös muut johtajuuden kontekstissa toimivat subjektit (Uhl-Bien, 2006). Varhaiskasvatus on tällä hetkellä muutosten keskellä, jolloin korostuvat hyvät johtamistaidot toiminnan ja osaamisen kehittämiseksi (ks. Puroila & Kinnunen, 2017). Muutokset ovat laajentaneet päiväkodin johtajien tehtäväkenttää ja tehneet siitä samalla myös vaativamman (Fonsén & Keski-Rauska, 2018, s. 186). Johtajia sekoittaa erityisesti uuden lainsäädännön mukanaan tuomat velvoitteet sekä pätevän henkilöstön puute (Fonsén & Soukainen, 2019, s. 213).

Päiväkodin johtajuutta on suomalaisessa tutkimuksessa tutkinut väitöskirjatasolla esimerkiksi Veijo Nivala (1999), jota pidetään päiväkodin johtajuuden ensimmäisenä tutkijana suomalaisessa kontekstissa. Halttusen (2009) tutkimus käsittelee päivähoitotyötä ja johtajuutta hajautetuissa organisaatioissa. Akselinin (2013) tutkimus puolestaan käsittelee varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentumista ja menestymisen ennakoimista. Fonsén (2014) tutki pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa, kuten myös Heikka (2014), joka lähestyi pedagogista johtajuutta jaetun johtajuuden näkökulmasta. Soukainen (2015) keskittyi tutkimuksessaan johtamiseen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Rytkösen (2019) tutkimus lähestyy johtajuutta varhaiskasvatuksessa palvelevan johtajuuden näkökulmasta.

Nämä edellä mainitut aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet meille kuvaa siitä, millaisena johtajat näkevät johtajuuden, mutta hyvään johtajuuteen liittyy aina vuorovaikutus työntekijöiden kanssa. Halttusen (2013, s. 97) mukaan päiväkodin johtajuutta määrittävät

johtajan lisäksi myös työntekijöiden yksilölliset tarpeet johtajuudelle, tiimien ja ryhmien rooli, organisaation rakenne sekä johtajuuden järjestäminen ja toteuttaminen kuntatasolla. Fonsénin ja Soukaisen (2019, s. 214) mukaan organisaatioihin kohdistuvat muutokset voivat vaikuttaa työntekijöiden ajatuksiin työhyvinvoinnista. Lisäksi Fonsén ja Soukainen toteavat, että muutokset voivat olla sekä makrotason valtakunnallisia muutoksia että mikrotason paikallisia, esimerkiksi henkilöstörakennetta koskevia muutoksia. Tavoitteeni on tällä tutkimuksella nostaa esille varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Tämä tutkimus voisi mahdollisesti tuoda lisää tietoa siitä, miten hyvää johtajuutta voidaan päiväkodissa edistää.

Kiinnostuin päiväkodin johtajuudesta ilmiönä *Kasvatus- ja koulutusorganisaatioiden johtaminen ja kehittäminen* -kurssin myötä, joka kuului Oulun yliopiston kasvatustieteen laaja-alaisen maisteriohjelman tutkintorakenteeseen. Huomasin kurssin aikana, että päiväkodin johtajuutta oli jonkin verran tutkittu nimenomaan päiväkodin johtajien näkökulmasta, mutta kuten aiemmin tässä johdannossa totesin, on varhaiskasvatuksen opettajien näkökulma puuttunut. Varhaiskasvatus ja päiväkodin johtajuus olivat myös keväällä 2019 paljon esillä edellisenä syksynä 2018 voimaan astuneen uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä. Oman näkemykseni mukaan päiväkodin johtajuus ja varhaiskasvatuksen johtaminen tarvitsevat enemmän tutkimusta sekä johtajuuden kehittämisen että varhaiskasvatuksen aseman takia. Päiväkodin johtajuuden kehittäminen vaikuttaa työyhteisön lisäksi suoraan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan (Opetushallitus, 2018, s. 28).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu viidestä pääluvusta, joiden sisältämän teoreettisen tiedon avulla tarkastellaan päiväkodin johtajuutta. Ensimmäisessä pääluvussa pohjustan varhaiskasvatusta johtamisen kontekstina Nivalan (1999) kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaisesti. Toisessa pääluvussa tarkastellaan aluksi johtajuuden määritelmiä ja keskeisiä käsitteitä yleisellä tasolla siirtyen kohti päiväkodin johtajuutta. Kolmas pääluku esittelee päiväkodin johtajuuden ja johtamisen sisältöjä. Neljännessä pääluvussa nostan esille pedagogisen johtajuuden merkitystä päiväkodin johtajuudessa. Teoreettisen viitekehysten viimeisessä eli viidennessä luvussa tarkastellaan päiväkodin johtajuutta palvelevan johtajuuden näkökulmasta. Eteneminen tapahtuu siis deduktiivisesti, yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 107).

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Tutkimuksen kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen metodologiaa eli toteuttamista sekä tarkemmin aineistonkeruumenetelmää ja aineiston analysoinnissa käytettyä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissä on piirteitä sekä aineistolähtöisestä että teoriaohjaavasta analyysistä. Kuvailen myös hieman tarkemmin haastatteluun osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien valintaa ja haastatteluiden toteuttamista. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetti on huomioitu läpi tutkimuksenteon. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa eri puolilta Suomea, joista kaksi on koulutukseltaan kasvatustieteen kandidaatteja ja kaksi sosionomeja.

2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa

Tässä luvussa määrittelen tutkimukseni kannalta olennaista teoreettista taustaa. Tämän tutkimuksen kontekstina on varhaiskasvatus ja päiväkotitoimi, minkä vuoksi on lyhyesti avattava varhaiskasvatuksen toimialaa. Olennaista on avata johtajuutta ja johtamista varhaiskasvatuksen ja erityisesti päiväkodin kontekstissa.

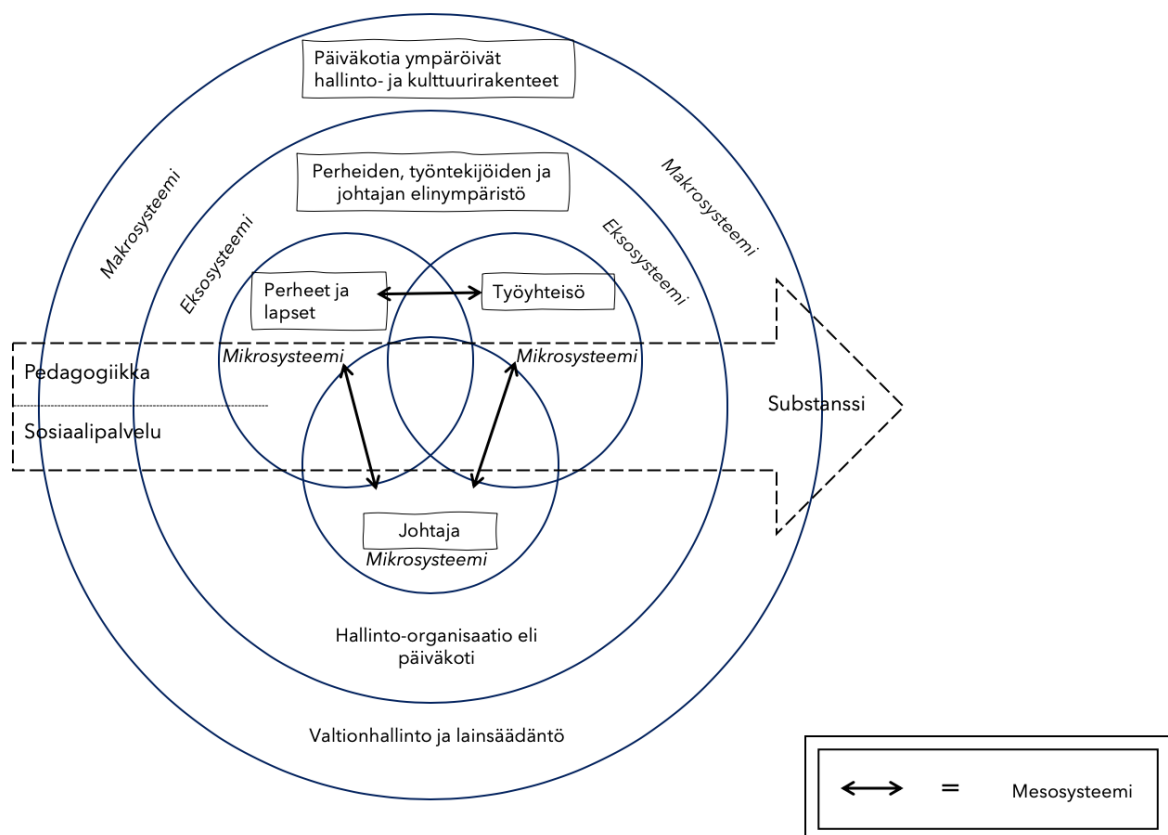
2.1 Varhaiskasvatus johtamisen kontekstina

Varhaiskasvatus on kokenut viime aikoina suuria rakenteellisia muutoksia. Varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan vuonna 2013. Varhaiskasvatusta säätelee Suomessa vuonna 2018 uudistunut varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 25§) todetaan, että jokaisella päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2018, s. 28) mukaan päiväkodin johtajien tehtävänä on luoda edellytykset toimintakulttuurin kehittämiseksi ja arvioinnille, huomioiden varhaiskasvatuksen eri toimintamuodot ja yksiköt. Perusteissa myös todetaan, että johtamisella on keskeinen rooli varhaiskasvatuksen yhdenvertaisen laadun takaamisessa sekä toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä.

Virtasen ja Stenvallin (2019, s. 18) mukaan nykyisin myös julkisen hallinnon puolella edellytetään johtamistehtäviin ylempää korkeakoulututkintoa, riittävää toimiala- ja johtamisosaamista sekä vuorovaikutus- ja suunnittelutaitoja. Päiväkodin johtajan tulee täyttää varhaiskasvatuslain (540/2018, 31§) määrittämät kelpoisuusvaatimukset, jotka edellyttävät varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyyttä ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkintoa sekä riittävää johtamistaitoa. Huomionarvoista on, että varhaiskasvatuslain (540/2018) pykälä 31§ tulee voimaan vasta 1.1.2030.

Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus esittelee käsityksensä johtajuudesta kontekstuaalisena ilmiönä (Heikka, 2014, s. 19). Tutkimukset osoittavat, että johtajuuden konteksti määrittelee johtajuuden diskurssia ja johtajuuskulttuuria (Akselin, 2013; Nivala, 1999). Tässä tutkimuksessa tarkastelen päiväkodin johtajuutta Nivalan (1999) kontekstuaalisen johtajuusmallin (kuviot 1) mukaisesti, joka Hujalan (2013, s. 53) mukaan määrittelee

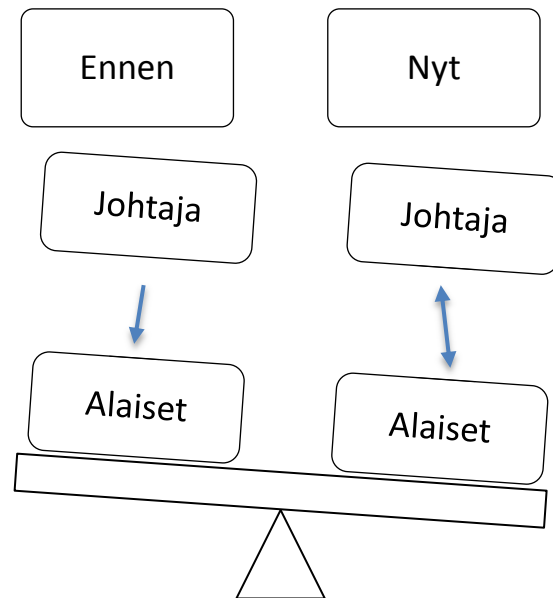
varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja johtamiseen liittyviä tekijöitä. Nivala (1999) toteaa johtajuuden olevan kokonaisvaltainen osa systeemiä, joka muodostuu eri tekijöistä. Johtajuus on Nivalan (1999) mukaan erottamaton osa päiväkodin muita sosiaalisia mikrosysteemejä, kuten työyhteisöä ja asiakkaita, joita ovat perheet ja lapset. Hujala (2013, s. 54) lisää, että johtajuuteen vaikuttavat sosiaalisten tilanteiden ja toimintaympäristön lisäksi myös yhteiskunnan odotukset ja traditiot. Johtajuus toimii tasapainoisesti, kun systeemin osat ovat keskenään tasapainossa (Nivala, 1999, s. 98). Nivala jatkaa, että välillisesti, mutta myös viimekädessä johtajuuden tasapainoa säätelee yhteiskunnallinen hallinto- ja kulttuuriympäristö. Johtajuuden ongelmia tulee tarkastella sekä johtamistoiminnan ongelmina että systeemin osien välisinä ristiriitoina ja jännitteinä (Nivala, 1999, s. 99). Nivalan kontekstuaalisen mallin mukaisesti johtajuutta voidaan tarkastella laajasti organisaation omassa kontekstissa, jolloin se myös kytkeytyy organisaation perustehtävään (Akselin, 2010, s. 176). Hujalan (2004, s. 54) mukaan varhaiskasvatuksen perustehtävä ja substanssi ovat kontekstuaalisen johtajuusmallin ydin. Hujala jatkaa, että johtajuus muodostuu lisäksi lapsista ja huoltajista, johdettavista yksiköistä, paikallisista ja valtakunnallisista auktoriteeteista ja viime kädessä, myös koko yhteiskunnasta ja sen kulttuurista.



KUVIO 1. Kontekstuaalinen johtajuus malli (mukaillen Nivala, 1999).

2.2 Johtajuuden määrittelyä ja keskeiset johtajuuskäsitteet

Johtajuus on sekä ilmiönä että käsitteenä vaikeasti määriteltävä (Nivala, 1999, s. 1). Johtajuuden määrittelyyn on olemassa useita erilaisia tapoja riippuen ilmiön lähestymistavoista (Nivala, 1999, s. 1; Virtanen & Stenvall, 2019, s. 15). McDowall Clark ja Murray (2012, s. 4) toteavat, että johtajuuden määritelmät kuvastavat valittua lähestymistapaa ja kontekstia. Hujalan, Waniganayaken ja Roddin (2013, s. 16) mukaan toiset tutkijat lähestyvät johtajuutta yksilön ominaisuutena, jolloin tarkastellaan johtajalle määriteltyjä tietynlaisia ominaisuuksia ja taitoja. Hansen, Ropo ja Sauer (2007, s. 555) toteavat, että johtajuustutkimuksessa on siirrytty johtajan objektiivisten ominaisuuksien sijaan tarkastelemaan johtajien ja alaisten välistä vuorovaikutussuhdetta (kuvio 2).



KUVIO 2. Johtajuustutkimuksen painopisteen muutos (Hansen ym., 2007, s. 555).

Hujala ym. (2013, s. 33) mukaan johtajuutta on perinteisesti tarkasteltu varhaiskasvatuksessa johtajuusposition kautta, jolloin tarkastelussa on korostunut yhden henkilön toteuttama johtajuus. McDowall Clark ja Murray (2012, s. 8) toteavat, että ajattelu, jossa johtaja omaksuu keskeisen, nimetyn roolin, yhdistää johtajuuden johtajan positioon. Heidän mukaansa tämän kaltainen ajattelu luo kategorioita, joissa jaotellaan johtajia ja seuraajia, ylempiä ja alempia yksilöitä ja, jolla viitataan myös näkökulmaan, jossa johtajuus ”tehdään” toisille. Johtajuutta ei tällöin nähdä jonakin, johon muut ihmiset voivat osallistua (Hujalan

ym., 2013, s. 33). Hujala ym. jatkavat, että tämän kaltaisen yksilöjohtamisajattelun on korvannut tehokkaan johtajuuden ajattelu, jossa johtajuus on jaettu yksilöille ja tiimeille.

Varhaiskasvatuksessa johtajuusilmiö on sulautettu vuorovaikutussuhteisiin ja kokemuksiin, palvelurakenteisiin sekä kontekstiin (Hujala ym., 2013, s. 33). Johtajuusilmiö sisältää kokemuksellisuuden ja kokemuksiin liittyvät tulkinnat (McDowall Clark & Murray, 2012, s. 5). McDowall Clarkin ja Murrayn (2012, s. 5) mukaan kokemuksellisuuden sisällyttäminen johtajuuteen kiinnittää huomiota johtajuusprosessissa ilmeneviin tapahtumiin, sekä niiden yksilöiden käyttäytymiseen ja reaktioihin, jotka liittyvät johtajuusilmiöön tai joihin se vaikuttaa. Johtajuus saa osittain vaikutteita ja muovautuu suhteessa niihin kulttuurisiin arvoihin, uskomuksiin ja oletuksiin, joiden keskellä se toimii (McDowall Clark & Murray, 2012, s. 5). Virtanen ja Stenvall (2019, s. 16) toteavat kasvatustieteen olevan johtamisen kannalta merkityksellinen tieteenala, joka kohdentaa huomion johtamiseen liittyvään osaamiseen ja oppimiseen. Johtajuus nähdään myös osaltaan yhteisenä oppimisprosessina, johon osallistuvat kaikki varhaiskasvatusorganisaatioon kuuluvat jäsenet, mukaan lukien varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ja heidän huoltajansa (Hujala ym., 2013, s. 15).

Johtajuutta voidaan tarkastella sekä ihmisten että asioiden johtamisena (Nivala, 1999, s. 16) ja se voi toteutua sekä suoran että epäsuoran johtamisen kautta (Moen, 2016, s. 231). Johtajuustutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä ovat *leadership*, *management* ja *administration*, joita käytetään sekä kotimaisessa että kansainvälisessä kirjallisuudessa osin toistensa synonyymeina (ks. Strain, 1996, s. 49; Ebbeck & Waniganayake, 2003, s. 10; Hujala ym., 2013, s. 15). Fonsénin (2014, s. 28) mukaan käsitteelle *administration* löytyy selkein suomenkielinen vastine, jota nimitetään hallinnoinniksi. Organisaation johtamistoiminnan tarkastelussa painottuu hallinnollinen näkökulma (Soukainen, 2015, s. 29). Fonsénin (2014, s. 28) mukana erityisesti *leadership* ja *management* käsitteiden välillä on hankala tehdä suomenkielistä erottelua. Hujala ym. (2013, s. 15) toteavat, että johtajuus on käsitteenä melko uusi, eikä sitä vielä täysin ymmärretä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Heidän mukaansa paremmin tunnettu käsite on johtaminen. Johtajuus tukee varhaiskasvatuksen organisaatioita saavuttamaan tavoitteensa ja täyttämään varhaiskasvatukselle asetetut perustehtävät (Hujala ym., 2013, s. 15). Varhaiskasvatuksen keskeinen perustehtävä on tarjota pienille lapsille opetusta ja hoivaa (McDowall Clark & Murray, 2012, s. 8). Opetuksen, kasvatuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus perustuu suunnitelmallisuuteen ja siinä painotetaan erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2§).

Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala (2007, s. 130–131) ovat määritelleet edellä mainituille kolmelle englanninkieliselle käsitteelle suomenkieliset vastineet, jotka ovat johtajuus (leadership), päivittäisjohtaminen (management) ja hallintotyö (administration). Hujalan ym. (2007, s. 130) mukaan johtajuus -käsitteellä on organisaation toiminnan kehittämiseen ja sitä kautta tulevaisuuteen liittyvä ulottuvuus. Heidän mukaansa johtajuus kuvataan kokonaisuutena, johon liittyvät päivittäisjohtaminen ja hallintotyö. Päivittäisjohtamisella tarkoitetaan johtajan konkreettista toimintaa, joka sisältää esimerkiksi palaverit ja henkilöstön hyvinvoinnin ja kouluttautumisen tukemisen (Hujala ym., 2007, s. 131). Soukainen (2015, s. 30) toteaa johtamistoiminnan kohdistuvan päivittäisjohtamisessa yksikön perustehtävän mahdollistamiseen sekä asioiden ja kokonaisuuksien hallintaan. Hujalan ym. (2007, s. 130–131) mukaan hallintotyö liittyy päiväkodin osaksi kuntaorganisaatiota, jolloin keskeistä on hallinnon tasolla tehtyjen, organisaation toiminnan järjestämistä, resursseja ja toiminnan seuraamista koskevien päätösten tarkastelu ja niiden pohjalta toimiminen. Pennanen (2007) kritisoi käsitteitä päivittäisjohtaminen ja hallintotyö, sillä ne heijastelevat reaktiivista johtajuutta, jota hänen mukaansa tarvitaan kiireellisten tilanteiden hoitamiseen. Pennanen mukaan johtajuutta tulisi kehittää enemmän proaktiiviseen suuntaan, jolloin johtajan toiminnassa painottuu nykytilan tarkastelu ja tulevaisuuteen orientoituminen eli vision luominen.

Palvelevan johtajuuden näkökulmasta johtaja koetaan mahdollistajana, joka korostaa työntekijän yksilöllisiä tarpeita ja kantaa laajemmin yhteisöllistä vastuuta (Nathan, Mulyadi, Sendjaya, van Dierendonck & Liden, 2019). Palveleva johtajuus on ihmislähtöistä ja kuuluu eettisen johtajuuden viitekehykseen (Dinh ym., 2014; Lanctot & Irving, 2010). Salmisen (2010, s. 41) mukaan eettinen johtajuus sisältää yhteiset arvot, oikeudenmukaisuuden ja yhteisen hyvän edistämisen työyhteisössä sekä organisaatioiden ja yksilöiden päätöksenteossa. Northousen (2010, s. 386–393) määritelmän mukaan eettisen johtajuuden periaatteisiin kuuluu lisäksi toisten kunnioittaminen ja palveleminen sekä eettisen yhteisön rakentaminen ja rehellisyys. Palvelevassa johtajuudessa perinteisen johtajuuden suora ihmisiin vaikuttaminen muuttuu epäsuoraksi ja vastavuoroiseksi, korostaen yhteisöllistä vastuuta (van Dierendonck, 2011, s. 1245).

Ahokas ja Stenius (2014, s. 312) tuovat esille palvelevan johtajuuden käsitteeseen liittyvän ristiriidan, joka liittyy *palvelu*-sanana negatiiviseen konnotaatioon eli miellelyhtymään. Perinteisen ajattelun mukaan johtaja on työntekijän yläpuolella ja palvelija alempana toimiva henkilö (Räsänen, 2019, s. 42). Ruotsissa puhutaan yksilöiden mukaan sovitetusta

johtamiskäyttäytymisestä (Ahokas & Stenius, 2014, s. 313), kun taas Suomessa on päädytty käyttämään käsitettä *palveleva johtajuus* (Rytkönen, 2019, s. 42). Käsitteeseen liittyviä muita, korvaavia käsitteitä ovat muun muassa innostava johtaminen (ks. Koskensalmi, Seppälä, Hakanen & Pahkin, 2015) sekä Bergerin (2014, s. 163) ehdottama autenttinen tai myötätuntoinen johtajuus. Ollila (2010, s. 187–188) puoltaa palvelemisen käsitettä sillä perusteella, että johtajan tulisi käsitteen kautta reflektoida asemaansa osana kokonaisuutta sekä oman toiminnan yhteyttä työyhteisön muiden jäsenten toimintaa. Autenttisen johtajuuden ja palvelevan johtajuuden välinen yhteys, yhdistää autenttisen johtajuuden palvelevan johtajuuden teoriaan (van Dierendonck, 2011). Autenttisen johtajuuden ja palvelevan johtajuuden välisellä yhteydellä viitataan molempien taustalla vaikuttavaan positiiviseen psykologiaan (Avolio & Gardner, 2005) sekä johtamisen eettisyyteen (Dinh ym., 2014). Autenttisessa johtajuudessa korostuu itsensä tiedostaminen, läpinäkyvät ihmissuhteet sekä tasapuolinen tiedonkäsittely ja sisäistetty moraali (van Dierendonck, 2011, s. 1235). Autenttiset johtajat pyrkivät ymmärtämään omaa johtajuuttaan ja ovat tietoisia omasta ajattelutavastaan, tunteistaan ja käytöksestään sekä arvoistaan ja moraalistaan, minkä lisäksi johtajat pyrkivät kehittämään myös työntekijöiden itsetuntemusta (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009).

Varhaiskasvatuksessa käytetään myös käsitettä opettajajohtajuus (ks. Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016), johon liittyvä tutkimus koskee kuitenkin pääasiassa koulun kontekstia (ks. York-Barr & Duke, 2004). Päiväkodissa opettajajohtajuus on opettajan vastuuta tiimin pedagogiikasta ja suunnitelmista, jolloin johtajuus nähdään jaettuna johtajuutena päiväkodin johtajan sekä muiden tiimien opettajien välillä (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, s. 291–292). Norjassa käsite pedagoginen johtaja liitetään varhaiskasvatuksessa toimivien opettajien nimikkeeseen (Moen, 2016, s. 229), kun taas Suomessa käsite pedagoginen johtaja sisältyy yleensä päiväkodin johtajan työnkuvaan. Opettajajohtajuuden yhteydessä puhutaan pedagogiikan johtamisesta, joka sisältää opettajien tarkentamia ohjeita varhaiskasvatuksen lastenhoitajille koskien lasten ohjaamista päivittäisissä tilanteissa (Heikka, Halttunen & Waniganayake, 2016, s. 302).

2.3 Päiväkodin johtajuus ja johtaminen

Päiväkodin johtajuudella viitataan perustehtävän selkeyttämiseen sekä varhaiskasvatusvision luomiseen yhteistyössä henkilöstön kanssa (Hujala, 2013, s. 55). Hujala jatkaa, että

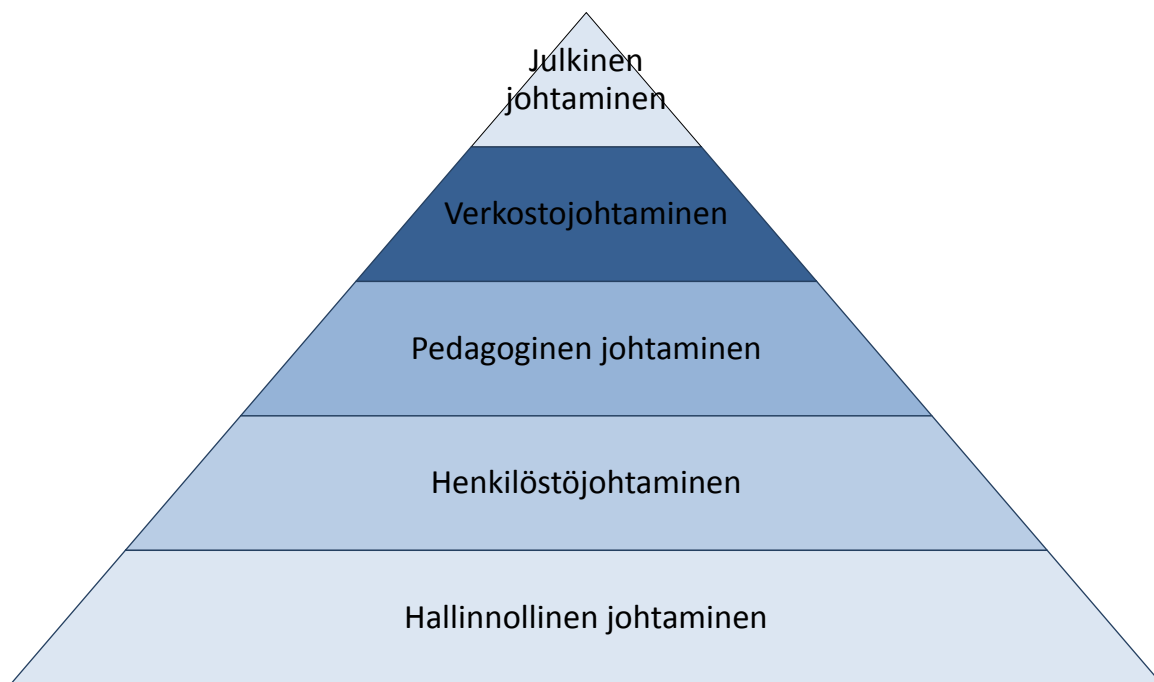
organisaation visio on yhteydessä strategiaan ja osaltaan uudelleen määrittää ydintehtäviä ja selkeyttää perustehtävää sekä johtajuutta. Päiväkodin johtajuus on muotoutunut ajan saatossa eri aikakausien johtamismallien vaikutuksesta (Rytkönen, 2019, s. 18). Johtajuuteen ovat vaikuttaneet esimerkiksi tavoitteet, jotka palvelevat julkisjohtamisen käsittelyyn liittyviä teemoja tehokkuudesta ja tuottavuuden lisäämisestä (Akselin, 2013, s. 42) sekä kuntajohtamisen perinteet (Rytkönen, 2019, s. 22). Nykyisin päiväkodin johtajien odotetaan olevan niin taloudellisia kuin pedagogisia johtajia ja henkilöstöjohtajia (Hujala ym., 2013, s. 14; Soukainen, 2015, s. 29).

Nivala (1999) kritisoi varhaiskasvatusorganisaation johtamista oman identiteetin puutteesta. Akselinin (2010, s. 176–177) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuusidentiteetin puuttuminen on johtanut siihen, että liike-elämästä siirtyneitä johtamistapoja on jouduttu soveltamaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen kulttuurinen ja historiallinen konteksti eroaa McDowall Clarkin ja Murrayn (2012, s. 8) mukaan yleisesti sekä business sektorista että julkisesta sektorista. McDowall Clark ja Murray jatkavat, että kasvatuksellisten tehtävien osalta varhaiskasvatuksen sektori on monitieteellinen ja omaa eri tavalla muodostetut osuudet julkisia, yksityisiä ja vapaaehtoisia palveluntarjoajia. Osa kasvatusalan johtajuuteen liittyvästä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta tunnistaa, ettei johtajuutta voida selittää pelkästään johtajien ominaisuuksien tai tekojen perusteella (McDowall Clark & Murray, 2012, s. 10). Akselin (2010, s. 175) painottaa varhaiskasvatuksen johtajan asemaa strategisena visionäärinä ja muutosjohtajana. Akselin jatkaa, että johtaja tarvitsee hallinnollisten ja teknisten johtamistaitojen lisäksi kykyä seurata yhteiskunnan ja kuntarakenteen muutoksia sekä varhaiskasvatuksen viimeisimpiä tutkimuksia.

Varhaiskasvatukseen kohdistuva ristipaine edellyttää, että pedagogiikkaa johdetaan (Fonsén, 2014, s. 26). Yksittäisen kasvattajan pedagoginen osaaminen ei välttämättä kannattele vanhoilla toimintatavoilla hallitsevaa organisaatiokulttuuria (Fonsén, 2014, s. 26). Halttusen (2009, s. 48) mukaan päiväkodin johtajuus on siirtymässä hajautettujen organisaatioiden johtamiseen. Päiväkodin johtajien vastuulle on annettu taloudellisten paineiden johdosta useita varhaiskasvatuksen palveluja ja johdettavia yksiköitä (Fonsén & Keski-Rauska, 2018, s. 186). Useamman yksikön johtaminen vaatii johtajalta erilaista johtajuutta kuin yhden yksikön johtaminen. Johtajan tärkein ja välitön toimintaympäristö muodostuu johdettavasta yksiköstä. Lisäksi välittömään toimintaympäristöön kuuluvat vanhemmat ja lapset ja työyhteisö (Akselin, 2010, s. 175). Päiväkodin johtaminen edellyttää jaettujen ja tehokkaiden

käytänteiden huomioon ottamista, jotka ovat riippuvaisia ihmissuhteista ja vuorovaikutuksesta (McDowall Clark & Murray, 2012, s. 8).

Päiväkodin johtajuuden rooleja, tehtäviä ja tarvittavaa osaamista voidaan kuvata hierarkkisen mallin avulla (kuvio 3). Akselinin (2010) mukaan mallin alimmat tasot eli hallinnollinen johtaminen ja henkilöstöjohtaminen, kuvastavat johtajuuteen liitettäviä *management*-tyylisiä tehtäviä. Ylemmät tasot kuvastavat johtajuuden *leadership*-ominaisuuksia. Soukainen (2015, s. 55) liittää myös henkilöstöjohtamisen osaksi käsitettä 'leadership'. Hierarkkisen mallin alimmalta tasolta löytyvät hallinnolliseen johtamiseen liittyvät tehtävät, jolloin johtaja pääsääntöisesti työskentelee lapsiryhmän ulkopuolella (Fonsén, 2014, s. 102). Seuraava taso on henkilöstöjohtamisen taso (Akselin, 2010, s. 178). Henkilöstöjohtaminen sisältää henkilöstön hallinnan ja varsinaisen henkilöstön johtamisen (Hujala & Eskelinen, 2013, s. 219). Kolmannelta tasolta löytyvät pedagogiseen johtajuuteen liitettävät tehtävät. Pedagoginen johtaminen sisältää esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja varhaiskasvatussuunnitelman päivityksen (Akselin, 2013, s. 178).



KUVIO 3: Johtajuuden hierarkkinen malli (mukaiillen Akselin, 2013; Hayden, 1996; Jorde-Bloom, 1997; Ebbeck & Waniganayake, 2003).

Kolmen alimman tason tehtävistä selviytymisessä on Jorde-Bloomin (1997, s. 36) mukaan kyse *managementista* eli asioiden johtamisesta, jolloin on merkitystä johtajan perusosaamisella ja pätevyydellä. Jorde-Bloom jatkaa, että mallin kaksi ylintä tasoa

edellyttävät johtajalta alan tuntemusta ja kokonaisvaltaista, strategista johtamista. Jorde-Bloom (1997, s. 36) toteaa, että hierarkian alimmat tasot muodostavat pohjan kahdelle ylimmälle tasolle. Verkostojohtaminen sisältää yhteistyön päättäjien kanssa sekä verkostoitumisen ja alan puolesta puhumisen (Jorde-Bloom, 1997, s. 36). Jorde-Bloom toteaa lisäksi, että kyky tulkita alaa ulkopuolisille, kuten yhteistyökumppaneille, vanhemmille ja poliitikoille on edellytyksenä päiväkodin johtajuudelle. Akselinin (2010, s. 179) mukaan hierarkian alimmalla tasolla oleva hallinnollinen johtaminen ja sen rooli, muodostavat olennaisen osan varhaiskasvatusorganisaation laadun takaamisesta. Kehittämistyölle, henkilöstökysymyksille ja osaamisen johtamiselle jää aikaa vasta, kun hallinnolliset tehtävät sujuvat (Hayden, 1996; Hujala, Korhonen, Akselin & Korhonen, 2008, s. 16). Ebbeck ja Waniganayake (2003, s. 10) painottavat, että johtajuudelta edellytetään kuitenkin muutakin, kuin hallinnollisten tehtävien rutiininomaista suorittamista. Akselinin (2013, s. 179) mukaan johtajuuden hierarkkinen malli huomioi johtajuuden eri roolit ja on sovellettavissa eri johtajuuden tasoille. Huomionarvoista on kuitenkin se, että eri tasojen vaatiman osaamisen erottelua tai kehittymistä loogisesti tasolta toiselle ei ole mielekäästä tehdä (Akselin, 2013, s. 180). Akseinin (2013, s. 180) mukaan esimerkiksi pedagoginen johtaminen sisältää usein myös henkilöstöjohtamista ja se voidaan tarkastelutavasta riippuen nähdä myös koko hierarkian ylimpänä tasona.

2.4 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan vastuuta varhaiskasvatuksen perustehtävän kehittämisestä ja varhaiskasvatuksen laadun parantamisesta (Fonsén, 2010, s. 136). Varhaiskasvatuksen laadukas pedagogiikka mahdollistuu pedagogiikan johtamisen, johtamisosaamisen sekä erityisesti yhteisen arvokeskustelun, toiminnan arvioinnin, sille perustuvan kehittämisen ja tulevaisuudelle asetettujen tavoitteiden myötä (Fonsén & Parrila, 2016, s. 25). Fonsénin (2014, s. 27) mukaan pedagoginen johtajuus on organisaation toimijoiden välistä jaettua vastuunkantoa organisaation tavoitteiden toteuttamisesta. Pedagoginen johtaja yhdistää käytännön ja teorian sekä välittää tutkimustiedon työntekijöille (Akselin, 2010, s. 179–180). Päiväkodin johtajan vastuulla on varmistaa työntekijöiden korkea tietotaso sekä osaaminen lasten kanssa työskentelyyn (Moen, 2016, s. 227). Pedagogisella johtajuudella luodaan yhteistä ymmärrystä perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista (Fonsén, 2014, s. 27). Yhteisellä keskustelulla ja ymmärryksellä pedagogiikasta on

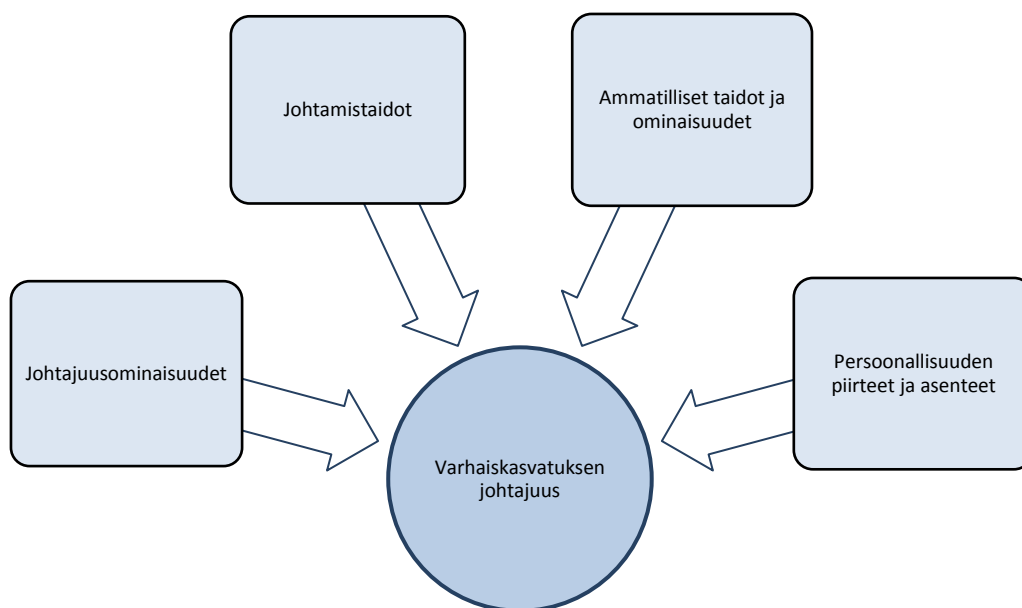
suuri merkitys pedagogiikan laadulle (Fonsén & Soukainen, 2019, s. 213; Moen, 2016, s. 227).

Theirin (1994, s. 43) mukaan pedagoginen johtaja ymmärtää, että varhaiskasvatuksen laadun parantaminen lähtee työntekijöistä, jolloin työntekijöiden hyvinvoinnin ylläpitäminen korostuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan pedagoginen johtajuus sisältää kaikki toimenpiteet, joiden avulla luodaan edellytyksiä työntekijöiden hyvälle työolosuhteille, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle (Opetushallitus, 2018, s. 28). Their (1994, s. 43) toteaa, että työntekijöiden hyvinvointi muodostuu kolmen dimension eli osa-alueen muodostamasta kokonaisuudesta, jotka ovat minä, ympäristö ja dynamiikka. Minä-dimensio rakentuu Theirin mukaan merkittävyyden kokemuksista, jotka saavutetaan, kun johtaja tunnistaa työntekijän pätevyyden ja antaa siitä tunnustusta. Ympäristö-dimension kautta Their (1994, s. 44) kuvaa johtajan osoittavan, että työntekijän näkemykset otetaan huomioon, työntekijään luotetaan ja lisäksi luodaan yhteisesti hyväksytyt toimintatavat. Dynamiikka-dimension kautta työntekijä saa mahdollisuuden osoittaa omat kykynsä, jolloin johtaja voi haastaa työntekijöitä ja asettaa heille selkeitä tavoitteita ja odotuksia (Their, 1994, s. 45).

Theirin (1994, s. 45) mukaan johtajan pätevyysvaatimukseen kuuluu ihmiskäsitys ja tietonäkemykset sekä arvot ja roolin kokeminen. Pedagogisen johtajuuden taustatekijöihin kuuluu johtajan näkemys johtamisesta sekä käsitys itsestä johtajana (Their, 1994, s. 45). Theirin (1994, s. 46) mukaan johtamisessa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus, joten johtajan ihmiskäsityksen voidaan olettaa vaikuttavan työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Johtamisen kannalta merkityksellisiä ovat myös arvot ja asenteet, jotka tulevat esille erityisesti johtajan ja työntekijän välisessä kohtaamisessa sekä kommunikaatiossa (Their, 1994, s. 46). Mattilan (2017) mukaan onnistunut kohtaaminen usein määrittelee myös koko toiminnan onnistumisen. Johtajuuteen liitettävä auktoriteettiasema ei tarkoita, että johtaja olisi autoritäärinen, vaan auktoriteetti-rooli merkitsee ennen kaikkea sitä, että johtaja johtaa (Their, 1994, s. 86). Johtajan toiminta vaikuttaa Theirin (1994, s. 87) mukaan ympäristön toimintatapoihin, jolloin johtaja toimii esikuvana työyhteisössä.

Pedagogisen johtajan vastuulla on käydä keskusteluja organisaatiossa ja varmistua, että toiminnan perustehtävä ja tavoite ovat selviä jokaiselle organisaation jäsenelle, mikä tarkoittaa myös tilapäisiä jäseniä, kuten sijaisia (Their, 1994, s. 89). Pedagoginen johtajuus on

vuorovaikutuksellinen, osaamisen kasvattamiseen liittyvä ilmiö, jonka sisältä voidaan erotella pedagogiikan johtaminen ja johtajan toiminta (Fonsén, 2014, s. 35). Soukainen (2013, s. 133) sisällyttää pedagogiseen johtajuuteen vielä lisäksi pedagogisen ohjauksen. Johtaja toimii pedagogisena tukena auttaen muita oppimaan ja kehittymään (Their, 1994, s. 93). Fonsénin (2014, s. 35) mukaan pedagoginen johtajuus rakentuu viidestä osatekijästä, jotka ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Fonsén jatkaa, että pedagogisen johtajuuden eri osatekijät ovat osittain päällekkäisiä. Vahva tietoisuus pedagogisista arvoista pohjautuu vahvaan substanssin hallintaan (Fonsén, 2014, s. 36). Ammatillisuus auttaa näiden toteutumisessa käytännössä, jolloin ammatillinen toiminta, johtajan oma ammatinhallinta, henkilöstöjohtaminen ja pedagogiikan johtamisen taidot muodostavat osuutensa ammatillisuudesta (Fonsén, 2014, s. 36). Moyles (2006) ei varsinaisesti käytä käsitettä pedagoginen johtajuus, vaan määrittelee johtajuutta hieman laajalaisemmin. Moylesin (2006, s. 12–13) laatimassa johtajuuden ja johtamisen mallissa (kuvio 4), johtajuus kuvataan ”puu” metaforan ja sen neljän ”pääoksan” avulla, jotka on muodostettu teorian ja päiväkodin johtajien focus group -haastattelujen pohjalta. Moylesin (2006) mallin luokkia ovat johtajuusominaisuudet, johtamistaidot, ammatilliset taidot ja ominaisuudet ja persoonallisuuden piirteet ja asenteet. Johtajuutta tarkastellaan johtamistaidollisena, organisaatiokulttuurisena, persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena sekä arvoihin liittyvänä kysymyksenä (Moyles, 2006; Fonsén, 2014, s. 40).

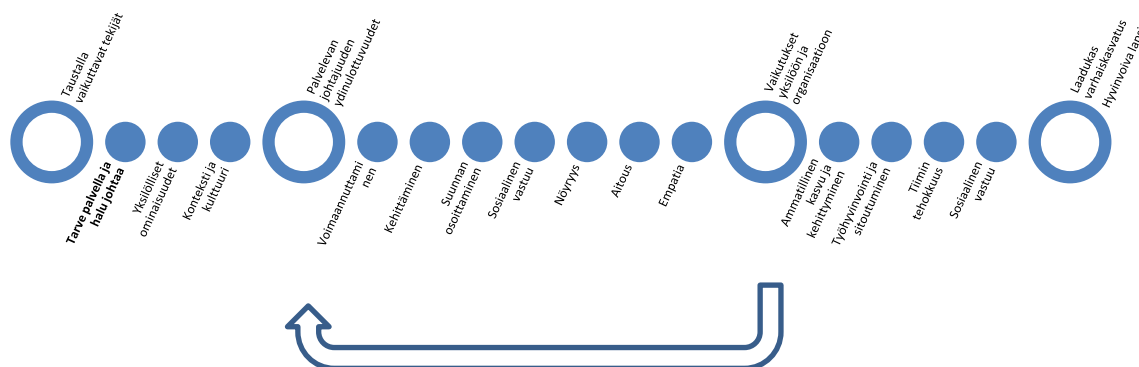


KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ja johtamisen ELMS-malli (mukaillen Moyles, 2006).

Fonsénin ja Soukaisen (2019, s. 213) mukaan pedagogisen johtajuuden vuorovaikutteisuus ja osallistuminen pedagogiikan kehittämiseen tekevät pedagogisesta johtajuudesta yhden jaetun johtajuuden muodon. Jaetulla johtajuudella voidaan tarkoittaa johtajan tehtäväkuvan tai vastuiden jakamista (Ropo ym., 2006, s. 19). Fonsénin (2014, s. 27) mukaan johtajalla on kuitenkin edelleen jaetussa johtajuudessa vastuu yksiköiden toiminnan laadusta ja johtamisen jakamisprosessista. Jaetun johtajuuden keskeisiä elementtejä ovat johtajuuden tarkastelu käytäntöjen näkökulmasta sekä vuorovaikutuksen korostuminen ja johtajuuden laajentuminen organisaatioon (Harris, 2014). Hackmannin ja Wanatin (2008, s. 8) mukaan jaettu johtajuus on osallistavaa ja sen ytimessä on koko organisaation sosiaalinen vuorovaikutus. Johtajuus rakentuu yhteisön vuorovaikutuksessa yhteisen tekemisen kautta (Ropo ym. 2006, s. 14). Heikka ja Hujala (2013, s. 570) toteavat, että jaettu johtajuus muodostuu erilaisista tekijöistä, joiden avulla tarkastellaan johtajuuden käytäntöjä (Harris ja Spillane, 2008, s. 31–33). Heikka ja Hujala (2013, s. 570) lisäävät, että jaettu johtajuus on riippuvainen useamman ihmisen johtajuustoiminnasta, edellyttää jatkuvaa kehittämistä ja tunnistaa johtajuuden yhteyden varsinaiseen kasvatustyöhön. Varhaiskasvatuksen kontekstissa jaetulla organisaatiolla tarkoitetaan useampaa erillistä päiväkotiyksikköä, joita johtaa yksi päiväkodin johtaja (ks. Halttunen, 2009; Keskinen & Soukainen, 2010).

2.5 Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa

Rytkösen (2019, s. 53) määritelmän mukaan palveleva johtajuus on varhaiskasvatuksen kontekstiin kiinnittynyt vuorovaikutteinen prosessi, jonka painopiste on johtajan vilpittömässä halussa tukea työntekijää varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisessa sekä mahdollistaa työntekijän ammatillinen kehitys ja kasvu. Varhaiskasvatuksen kontekstissa palvelevaa johtajuutta voidaan tarkastella van Dierendonckin (2011) teoreettisen mallin avulla, sillä se huomioi Nivalan (1999) mallin lailla johtajuuden kontekstuaalisuuden. Rytkösen (2019, s. 48) mukaan van Dierendonckin mallissa (kuvio 5) yhdistyvät useamman palvelevan johtajuuden tutkijan teoreettiset jäsennykset.



KUVIO 5. Palvelevan johtajuuden malli varhaiskasvatuksessa mukailien Rytkösen (2019) mallia, joka on johdettu van Dierendonckin (2011) mallista.

Palvelevan johtajuuden lähtökohtana ovat tarve palvelella sekä motivaatio johtaa (van Dierendonck, 2011, s. 1244). Johtajan yksilölliset ominaisuudet sekä konteksti ja kulttuuri ovat palvelevan johtajuuden taustalla vaikuttavia, edistäviä tai estäviä, mikro- ja makrotason tekijöitä (Räsänen, 2019, s. 48). Yksilöllisiin ominaisuuksiin kuuluu itseohjautuvuus, moraaliskognitiivinen kehittyminen sekä kognitiivinen kompleksisuus ja sen ymmärtäminen (van Dierendonck, 2011, s. 1245). Itseohjautuvuudella on merkitystä sisäisen motivaation syntymiseen ja säilymiseen, kun johtajan perustarpeisiin kuuluvat autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus täyttyvät (Deci & Ryan, 2000). Vahvan sisäisen motivaation omaava johtaja ei perusta johtajuutta autoritäärisyyteen, kontrolliin ja omien etujen ajamiseen (van Dierendonck, 2011, s. 1245). Moraaliskognitiivinen kehittyminen on elinikäinen prosessi, jonka aikana tapahtuu moraalien oppimista ja kasvua sekä moraalista tahtoa (Kohlberg & Hersh, 1997; van Dierendonck, 2011, s. 1245). Huttusen ja Kakkorin (2014, s. 725) mukaan moraalinen tahto kuvastaa johtajan tietämystä asianmukaisista toimintatavoista sekä johtajan moraalista tahdonlujutta toimia moraalisisessä tilanteessa. Johtajan tietämys eettisestä käyttäytymisestä ilmenee varhaiskasvatuksessa ihmisarvon kunnioittamisena ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamisena, jotka vaativat johtajalta itsetuntemusta ja omien arvojen tunnistamista (Räsänen, 2019, s. 49–50). Itsetuntemus on edellytys johtajan kyvylle johtaa omia työntekijöitä (Soukainen, 2015, s. 176). Johtajan valmius ymmärtää sosiaalisten tilanteiden monitasoisuus sekä herkkyyys ja taito toimia erilaisissa tilanteissa on johtajan kognitiivisen kompleksisuuden ymmärtämistä (van Dierendonck, 2011, s. 1245).

Soukaisen (2015, s. 65) mukaan vuorovaikutusosaamisen merkitys korostuu varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Palvelevan johtajuuden ydinulottuvuudet (ks. kuvio 5) van Dierendonck (2011) on johtanut keskeisten palvelevan johtajuuden tutkijoiden tutkimuksista (Laub, 1999; Patterson, 2003; Russell & Stone, 2002; Spears, 1998). Rytkösen (2019, s. 51) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa johtaja, joka tunnistaa työntekijöiden vahvuuksia sekä kannustaa itsearviontiin, keskusteluun ja uusien toimintatapojen kokeiluun, toimii työyhteisöä voimaannuttavalla ja kehittäväällä tavalla. Välittävä johtaja on myötätuntoinen, huolehtii työntekijöidensä hyvinvoinnista ja pyrkii varmistamaan työntekijöiden menestymisen omassa työssään (Gabrielin, 2015, s. 321). Välittämisellä on eettinen ulottuvuus, joka liittyy päätöksentekoprosesseihin (Bøe & Hognestad, 2016, s. 331). Palvelevan johtajuuden osa-alueisiin kuuluva aitous näkyy johtajan toiminnassa lupausten pitämisenä, rehellisyytenä ja läpinäkyvyytenä (Russell & Stone, 2002). Palveleva johtajuus sisältää ajatuksen vastavuoroisuudesta, mikä näkyy sekä yksilö- että organisaatiotasolla yhteisöllisenä vastuunkantona, työhyvinvointina, työhön sitoutumisena ja työntekijöiden kehittymisenä (Rytkönen, 2019, s. 52–53). Työntekijöiden hyvinvoinnin ja myönteisen toimintakulttuurin on osoitettu heijastuvan suoraan lasten hyvinvointiin (ks. Onnismaa, 2010, s. 25; Virtanen ym., 2009, s. 554). Palvelevan johtajuuden mallin tuloksena on laadukas varhaiskasvatus ja hyvinvoiva lapsi (Rytkönen, 2019, s. 53).

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa kuvailen tarkemmin tutkimuksen metodologiaa ja tutkimuksen toteuttamisprosessia. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina, joka etenee eri vaiheiden kautta ja noudattaa tutkimukselle valittua menetelmää. Ensimmäisessä luvussa 3.1 on lyhyt kuvaus tutkimustehtävästä ja tutkimuskysymyksestä, jonka jälkeen esittelen luvussa 3.2 laadullisen tutkimuksen teoreettista taustaa ja tutkimusprosessia. Luvussa 3.3 avaan tutkimuksessa käytettyä puolistrukturoitua teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Lopuksi luvussa 3.4 avaan tutkimusaineiston analyysia lyhyiden aineistoesimerkkien avulla.

3.1 Tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa hyvän johtajuuden edistämisestä varhaiskasvatuksessa ja päiväkodissa. Tutkimus selvittää, minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Tutkimuskysymyksenä on seuraava:

Minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on päiväkodin hyvästä johtajuudesta?

Tutkimuskysymys on muotoutunut tutkimuksen edetessä nykyiseen muotoonsa. Tarkastelin aluksi tutkimusaineistoani liian laajasta näkökulmasta, mutta onnistuin lopulta löytämään tutkimuksen fokuksen. Tutkimus on toteutettu laadullisin eli kvalitatiivisin menetelmin, sillä se sisältää vuorovaikutuksen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys edellyttävät laadullisia tutkimusmenetelmiä, joihin ei voi vastata kvantitatiivisesti eli määrällisin menetelmin (Creswell, 2013, s. 48). Laadullisen tutkimuksen tekijänä tiedostan, että asettamani tutkimusongelma saattaa muuttua ja tarkentua tutkimuksen edetessä (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 126).

3.2 Laadullinen tutkimus

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään saamaan vastaus ongelmaan tai kysymykseen, joka ei välttämättä ole selkeästi mitattavissa (Creswell, 2013, s. 48). Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö saattaa myös olla sellainen, josta ei ole löydettävissä kauheasti aikaisempaa tutkimusta tai teoriaa (Kananen, 2017, s. 32). Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on tuottaa kuvaus, ymmärrys ja tulkinta ihmisen kokemuksesta, joka voi koskea

jotain tiettyä ilmiötä (Lichtman, 2013, s. 17; Eskola & Suoranta, 1999). Tutkimus perustuu todellisen elämän ja tilanteiden kuvaamiseen (Hirsjärvi ym., 2010, s. 161, 164). Tutkimuksen teossa edetään tutkimusdatan kautta kohti tutkittavan ilmiön ymmärtämistä (Lichtman, 2013, s. 19). Tässä tutkimuksessa, olen pyrkinyt keräämäni aineiston ja siitä tehdyn analyysin kautta ymmärtämään varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Ymmärryksen seurauksena muodostuva teoria eli yleistys ilmiöstä pätee vain tutkittavaan ilmiöön (Kananen, 2017, s. 33, 44). Tutkimus kohdistuu ihmiseen ja ihmisen elämismaailmaan, joka muodostuu sille annetuista merkityksistä (Varto, 2005, s. 28–29). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden ja ryhmien antamiin merkityksiin ja niiden ymmärtämiseen (Creswell, 2013, s. 44). Tutkittaessa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin, puhutaan toisen asteen näkökulmasta, jossa keskitytään toisen henkilön ajatuksiin ja käsityksiin ympäröivästä maailmasta. Näiden ajatusten ja käsitysten pohjalla ovat yksilön aikaisemmat kokemukset ympäröivästä todellisuudesta. (Niikko, 2003, s. 24.)

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uusia havaintoja ja tapoja ymmärtää todellisuutta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 16). Lichtmanin (2013, s. 13) mukaan laadullisen tutkimuksen toteuttajat uskovat useamman todellisuuden olemassaoloon verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa todellisuus nähdään objektiivisena. Lichtman (2013) jatkaa laadullisen tutkijan konstruoivan tutkimusta omasta kontekstistaan käsin, kun taas kvantitatiivinen tutkimus perustuu tilastolliseen mittaamiseen. Hirsjärven ym. (2010, s. 161) mukaan todellisuus on moninainen, jolloin laadullinen tutkimus on pyrittävä toteuttamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kananen (2017, s. 34) toteaa, että myös kvantitatiivisella tutkimuksella voidaan saada melko tarkka kuvaus ilmiöstä, tosin matemaattisin keinoin. Päädyin tutkimuksessani hyödyntämään laadullisen tutkimuksen menetelmiä, koska tarkoitukseni oli tuottaa päiväkodin johtajuudesta uusia havaintoja työntekijöiden ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmät sulkeutuivat jo tutkimuksen alkuvaiheissa pois laskuista, sillä oman tutkimukseni kannalta oli haastattelujen kautta toteutettava vuorovaikutuksellinen toimintamalli sopivin vaihtoehto. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, sitä etteikö tutkimusta olisi voinut toteuttaa muiden menetelmien avulla, mutta tähän tutkimukseen valikoituvat laadulliset menetelmät, aineistonkeruumuodoksi haastattelu ja analyysimenetelmäksi sisällönanalyysi.

Tutkijan on tärkeä tiedostaa laadullisen tutkimuksen tekoon liittyvät ja tutkimuksessa esiintyvät erilaiset ontologiset ja epistemologiset näkökulmat, koskien todellisuuden sekä tiedon ymmärtämistä ja määrittelyä (Creswell, 2013, s. 20). Tämän tutkimuksen epistemologiset ja ontologiset näkökulmat perustuvat konstruktivistiseen näkemykseen, jonka mukaan tutkittavat muodostavat subjektiivisia merkityksiä suhteessa omiin havaintoihinsa ja kokemuksiinsa (Creswell, 2013, s. 24–25). Tutkijan tehtävänä on tulkita ja kuvailla tutkittavien yksilölliset näkemykset. (Creswell, 2013, s. 36.) Tässä tutkimuksessa oletetaan, että haastateltavilla on omat yksilölliset näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseni epistemologinen näkökulma eli miten tutkija muodostaa tietoa on, että tieto muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Creswellin (2013, s. 20) mukaan subjektiivista aineistoa kerätään yksilöllisten näkemysten avulla. Tutkija pyrkii pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavien ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Creswell, 2013, s. 21). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ymmärtää, että tietoa voidaan muodostaa usein eri tavoin, jolloin ymmärrystä ja oppimista voi tapahtua useista näkökulmista (Lichtman, 2013, s. 14; Hirsjärvi ym., 2010, s. 160). Silverman (2016, s. 63) toteaa, että haastattelussa rakentunut tieto ja luonnollisessa tilanteessa rakentuva tieto saattavat erota toisistaan. Laadullisen tutkimuksen toteuttajan on ymmärrettävä, että on olemassa useita erilaisia tapoja tulkita näkemäänsä ja kuulemaansa. Tämän vahvistaa myös Niikko (2003, s. 13), jonka mukaan olemassa olevat ilmiöt voidaan käsittää ja kokea eri tavoin. Tutkimuksen toteutuksen kannalta tutkija tunnistaa omat uskomuksensa ja asenteensa, jotta ne eivät sekoitu tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta, 1999, s. 17; Yin, 2011, s. 12). Creswell (2013, s. 25) toteaa, että tutkijan oma tausta ja kokemukset vaikuttavat tehtäviin tulkintoihin, mikä tutkijan on otettava tutkimuksen asettelussa huomioon.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu luonnollinen tutkimusympäristö, jossa tutkija kerää tutkimusaineiston käyttämällä suoraan vain yhtä tai mahdollisesti useampaa metodologiaa (Creswell, 2013, s. 45). Tutkimuksessani käytettiin vain yhtä aineistonkeruumenetelmää, haastattelua, jotka toteutettiin pääosin haastateltaville tutuissa työympäristöissä. Creswellin (2013, s. 47) mukaan tutkimusaineisto muotoutuu edelleen tutkimuksen edetessä ja tutkijan on oltava avoin sille, että tutkimuskysymykset saattavat myös vaihdella tutkijan tutustuessa keräämäänsä aineistoon. Loppujen lopuksi tutkija kuitenkin itse määrittelee sen, miten tulkitsee kerättyä aineistoa (Lichtman, 2013, s. 19), eikä sen vuoksi voi koskaan olla täysin objektiivinen aineiston suhteen (Hirsjärvi ym., 2010, s. 161).

3.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tyypillisin aineistonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa on yksilöhaastattelu, jonka tavoitteena on ymmärtää yksilön näkemys tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, s. 31; Metsämuuronen, 2008, s. 34). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 11) mukaan haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista, jota käytetään tutkimusvälineenä esimerkiksi yksilöiden käsitysten ja uskomusten tarkastelussa. Haastattelu edellyttää vuorovaikutuksellista, keskustelevaa luonnetta (Ahonen, 1994, s. 137). Avoimet haastattelukysymykset antavat haastateltavalle mahdollisuuden tuoda keskusteluun, omasta viitekehyksestä lähtevät ja itselle tärkeitä, ilmiötä koskevat merkitykset (Niikko, 2003, s. 31). Aineistonkeruussa on tärkeää keskittyä kysymysten avoimuuteen, joka mahdollistaa tutkimusaineistosta esiin nostettavien käsitysten yksilöllisyyden (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tätä edesauttaa se, että haastattelija kykenee luomaan haastateltavalle luottamuksellisen vuorovaikutustilanteen, jossa haastateltava kykenee rauhassa kuvaamaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkityksiä (Niikko, 2003, s. 32). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat olivat minulle tutkijana entuudestaan tuttuja ja koin sen vaikuttaneen positiivisesti haastattelutilanteisiin liittyvään luottamukseen ja vuorovaikutukseen. Pohdin tutkimushaastateltavien tuntemista entuudestaan tarkemmin tulosten jälkeen olevassa tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys luvussa.

Ahonen (1994, s. 136) korostaa haastattelussa intersubjektiivista eli luottamuksellista suhdetta haastateltavaan. Hän jakaa intersubjektiivisen luottamuksen kolmeen osaan, joka jakautuu haastattelijaan itseensä sekä haastattelija-haastateltava suhteeseen ja haastateltava-haastattelija suhteeseen. Luottamus edellyttää Ahosen (1994, s. 136) mukaan ensinnäkin sitä, että haastattelija on tietoinen omista lähtökohdistaan ja miten ne voisivat vaikuttaa haastatteluun. Toisekseen Ahonen korostaa, että haastattelijan on oltava haastattelutilanteessa *aktiivinen kuuntelija*, jolloin mahdollistuu se, että haastattelija kykenee tarttumaan haastateltavan antamiin merkityksiin. Kolmanneksi intersubjektiivinen luottamus vaatii sen, että haastateltava luottaa haastattelijaan (Ahonen, 1994, s. 137). Haastattelijan tehtävänä on tukea haastateltavia ilmaisemaan itseään mahdollisimman selvästi ja suorasti. Tutkimuksessani Ahosen (1994) kuvailema luottamuksellinen suhde toteutui siten, että tiedostin ensinnäkin itse tutkijana ilmiöön liittyvät mahdolliset ennakonäkemykset ja pyrin aktiivisesti antamaan tilaa haastateltavan omille näkemyksille. Pyrin aktiivisesti myös kuuntelemaan haastateltavan näkemyksiä ja pyysin haastateltavaa tarkentamaan näkemyksiään tilanteissa, joissa ne jäivät

itselleni epäselviksi. Luottamussuhdetta oli rakennettu jo ennen haastatteluja, mutta haastattelutilanteiden luottamuksellisuutta lisäsin kertomalla tutkimukseen osallistuvan oikeuksista. Olin myös varannut haastatteluihin riittävästi aikaa ja haastateltavilla oli koko haastattelun ajan mahdollisuus tarvittaessa täydentää vastauksiaan.

Tutkimuksen kohderyhmä koostuu neljästä varhaiskasvatuksen opettajasta, joista yksi on miespuolinen. Päädyin haastattelemaan ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajia, jotta saisin rajattua haastateltavien määrää. Tiedostan, että olisin luultavasti saanut paljon laajemman kuvan päiväkodin hyvästä johtajuudesta, jos olisin haastatellut lisäksi muita päiväkodin työntekijöitä, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Valitsin tutkittavat omien aikaisempien kokemusteni sekä yhteyksien perusteella. Lähestyin kohderyhmän jäseniä sekä kasvotusten että puhelimen välityksellä. Kerroin heille tutkimuksen aiheesta ja haastattelujen äänittämisestä. Haastatteluista kaksi toteutettiin keväällä 2019 ja toiset kaksi syksyllä 2019. Yksi haastatteluista sovittiin varhaiskasvatuksen opettajan työpaikalle ja muut haastattelut toteutettiin muualla kuin opettajan työpaikalla. Pyysin haastateltavia pohtimaan ennen haastatteluja omia kokemuksiaan hyvästä tai huonosta johtajuudesta seuraavan kysymyksen avulla: *”Mieti esimerkkejä konkreettisista tilanteista, joissa on ilmennyt hyvää tai huonoa johtajuutta”*. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin pian haastattelujen jälkeen. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jotta haastatteluista saataisiin mahdollisimman paljon varhaiskasvatuksen opettajien omia näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Haastattelijan on vältettävä haastateltavan johdattelua. Tutkimuksen tavoitteena on välittää tietoa haastateltavien näkemyksistä, ajatuksista ja kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 41). Haastatteluiden tavoitteena oli avoin, pohtiva keskustelu hyvästä johtajuudesta. Tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Tutkijan on pyrittävä tiedostamaan nämä tunteet ja ajatukset koko tutkimuksen ajan.

Käytän tässä tutkimuksessa haastateltavista peitenimiä *Kyllikki, Vuokko, Mirjami* ja *Tapani*. Koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajista kaksi oli kasvatustieteen kandidaatteja ja kaksi sosionomeja. Tutkimuksessa ei vertailla haastateltavien vastauksia koulutustaustan perusteella. Koulutustausta on tässä mainittu siitä syystä, että se kertoo lukijalle hieman niistä lähtökohdista, joista haastateltavien näkemykset tulevat. Opettajien koulutustausta ei kuitenkaan näy tulosluvun sisällä olevissa aineistolainauksissa sen vuoksi, ettei se johdattelisi haastateltavien henkilöllisyyden jäljille. Työkokemusta heillä on varhaiskasvatuksesta 1,5–7

vuotta. Haastatteluiden kokonaiskesto yhteensä on 91 min 45 sekuntia ja litteroitua haastatteluaineistoa syntyi yhteensä 14 sivua, kun fonttina käytettiin Calibria, kirjasin oli 12 ja riviväli 1.

Taulukko 1. Haastateltavat ja haastattelujen tiedot.

Haastateltavat	Haastattelun kesto	Litteroitua tekstiä	Työkokemus
Kyllikki	18,01 min	3 sivua	1,5 vuotta
Vuokko	30,06 min	4 sivua	6 vuotta
Mirjami	19,48 min	3 sivua	3 vuotta
Tapani	23,50 min	4 sivua	2 vuotta

Haastattelussa voidaan keskittyä tiettyihin teemoihin, joiden perusteella haastattelussa edetään. Tässä tutkimuksessa pääteemana oli hyvä johtajuus, joka liittyi päiväkodin kontekstiin. Tutkimushaastatteluissa käytetyt kysymykset löytyvät liitteenä tämän tutkimuksen lopusta (liite 1). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 47) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoidun haastattelun muoto, jossa osa näkökulmista on lyöty lukkoon ja, jossa edetään tiettyjen keskeisten teemojen mukaisesti. Tutkimushaastatteluiden toteutus eteni tässä tutkimuksessa teemahaastattelurungon mukaisesti. Tarvittaessa etenin kysymyksissä haastattelurungosta poiketen, jos haastateltava mahdollisesti vastasi jonkin kysymyksen kohdalla myös johonkin toiseen kysymykseen. Teemahaastattelussa on olennaista huomioida vuorovaikutuksessa muodostuvat merkitykset ja varmistua siitä, että haastateltavan ääni pääsee varmasti kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 58).

Haastattelussa tutkijan tavoitteena on saada haastateltava kuvailemaan kokemuksiaan, näkemyksiään ja ajatuksiaan tutkittavasta ilmiöstä ja siten auttaa haastateltavaa tulemaan tietoiseksi omista ajatuksistaan (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 168). Kettusen ja Tynjälän (2017, s. 6) mukaan litteroidut haastattelut luetaan ensin huolellisesti läpi ennen kuin siirrytään varsinaiseen analyysiin. Haastattelun analyysin tavoitteena on selvittää ilmiön rakenne ja sille annetut merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 169). Aineistosta tunnistetaan pääteemat sekä niiden väliset suhteet, jonka jälkeen analysoidaan tarkemmin haastateltavien muodostamia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu tuottaa usein laajan aineiston, jota voidaan lähestyä eri tavoin. Aineiston luokittelu, analysointi ja tulkinta ovat toisiinsa liittyviä osatehtäviä, joiden avulla tutkija etenee tutkimuksen teossa. (Ruusuvaori ym., 2010, s. 11.) Kiviniemi (2018, s. 73) huomauttaa, että tutkimuksen teon vaiheet eivät

välttämättä ole selkeästi jäsennettävissä toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheet voivat vaihdella ja mennä osittain päällekkäin prosessin aikana (Koskinen, 1995, s. 51).

3.4 Tutkimusaineiston analyysi sisällönanalyysillä

Aineiston analyysi kuuluu laadullisen tutkimuksen keskeisimpiin osa-alueisiin (Hirsjärvi ym., 2010, s. 221). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoitus on täsmentää tutkimustehtävää ja tarvittaessa kohdistaa tutkimuksen suuntaa (Kiviniemi, 2018, s. 82). Ruusuvuori ym. (2010, s. 12) muistuttavat tutkijaa olemaan kriittinen alkuperäistä tutkimusongelmaa kohtaan tutustuessaan kerättyyn aineistoon eli pohtimaan vastaako aineisto tutkimukselle asetettuun kysymykseen. Tutkimusprosessin aikana olen tarkastellut tutkimuskysymyksen suhdetta aineistoon ja muokannut sitä tarpeen vaatiessa.

Käytin aineiston analysoinnissa sisällönanalyysiä, joka on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Ensin kirjoitin nauhoitetut haastattelut puhtaaksi eli litteroin aineiston, jonka jälkeen luin litteroidut haastattelut useamman kerran saadakseni kokonaiskuvan keräämästäni aineistosta suhteessa asetettuun tutkimusongelmaan: *minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on päiväkodin hyvästä johtajuudesta*. Ruusuvuori ym. (2010, s. 13, 15) toteavat aineiston ja tutkimusongelman tiiviin vuoropuhelun olevan tyypillinen laadullisen tutkimuksen ominaisuus. Ruusuvuori ym. jatkavat, että aineistoon tutustumisen apuna, tutkija voi käyttää analyttisiä kysymyksiä, jotka auttavat jäsentämään aineistoa. Apukysymyksinä käytin aineistoon tutustuessani seuraavia kysymyksiä: *Minkälaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat odottavat päiväkodin hyvältä johtajalta? Minkälaisia asioita varhaiskasvatuksen opettajat eivät odota päiväkodin johtajalta?* Apukysymykset auttoivat aineiston selkiyttämässä ja niiden avulla oli helpompi kiinnittää huomiota tutkimusongelman kannalta olennaisiin kohtiin.

Lähestyin tutkimusaineistoa aineistolähtöisesti eli pyrin ensin hahmottamaan aineiston kokonaisuutena. Ruusuvuoren ym. (2010, s. 19–20) mukaan aineistolähtöistä sisällönanalyysiä on kuitenkin hankala toteuttaa täysin aineistolähtöisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 108–109) lisäävät, että tutkijan asettama tutkimusasetelma, valitut menetelmät ja käytetyt käsitteet vaikuttavat aina tuloksiin. Huomasin myös tutkijana sen, että lähestymällä aineistoa täysin aineistolähtöisesti, koin henkilökohtaisesti hankalaksi erotella

tutkimusaineistosta tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Tarkemmin sanottuna en siis osannut määritellä aineistosta löytyviä asioita pelkän aineiston varassa. Päädyin tutustumaan samalla myös teoriaan, jotta osaisin yhdistää oikean käsitteen aineistosta löytyvään ilmaukseen.

Teoriaohjaava analyysi pyrkii ratkaisemaan aineistolähtöisen analyysin ongelmia siten, että teoria toimii analyysin tukena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkimukseni analyysi ei siten pohjautu suoraan teoriaan tai ole täysin aineistolähtöinen, vaan siinä käydään vuoropuhelua näiden kahden analyysimuodon välillä. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto vaikuttaa taustalla, mutta pyrkimyksenä ei ole testata aiempaa tietoa, vaan pikemminkin avata uusia mahdollisuuksia tarkastella aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tutkimuksessani teoriaohjaava analyysi näkyy esimerkiksi tulosluvussa, jossa pääluokat pohjautuivat aluksi Moylesin (2006) ELMS-malliin, mutta tulosten syvemmän tarkastelun pohjalta pääluokat muotoutuivat nykyiseen muotoonsa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineistosta erotellaan aluksi analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai useamman lauseen muodostama kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Tarkastelin litteroituja haastatteluja teemahaastattelurungon kysymysten pohjalta ja etsin samalla tutkimusaineistostani tutkimusongelmaa koskevia merkityksellisiä ilmauksia. Tätä vaihetta kutsutaan alkuperäisen aineiston *redusoinniksi* eli *pelkistämiseksi* (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Alleviivasin tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset ilmaukset eri väreillä. Käytin samaa aihetta kuvaavien ilmausten alleviivaamiseen samaa väriä, mikä on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 123) mukaan myös hyvä tapa erotella toisistaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia erilaisia ilmauksia. Seuraavaksi pelkistin tutkimusaineistosta löytyneet alkuperäisilmaukset ja siirsin pelkistetyt ilmaukset erilliselle tiedostolle, jotta niiden tarkastelu olisi helpompaa. Löytämäni ilmaukset, jotka koskivat päiväkodin hyvää johtajuutta, olivat pääosin yksittäisiä lauseita, lauseen osia tai useamman lauseen muodostamia kokonaisuuksia. Pelkistämisvaiheessa otetaan huomioon se mahdollisuus, että alkuperäisilmaus saattaa tuottaa useampia pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alkuperäisilmaukset on luettava tarkkaan läpi, jotta mahdolliset pelkistetyt ilmaukset löytyvät. Monet alkuperäisilmaukset tuottivat tässä tutkimuksessa useampia pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 2 on nähtävillä esimerkki tutkimusaineiston pelkistämisestä.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset
”Hyvältä johtajalta kaipaen semmosta tukea siihen et sit ku on aika, no toisaalt semmost et saa, pystyy sen kaa läpi käydä, jos on jotain vaikeit tilanteit, hankalii lapsii tai vanhempii tai semmosii, mitkä itteä stressaa et niist voi puhuu ja saa niihin tukea” (VO3)	Johtajalta saa tukea vaikeisiin tilanteisiin Johtajan kanssa voi puhua vaikeista tilanteista

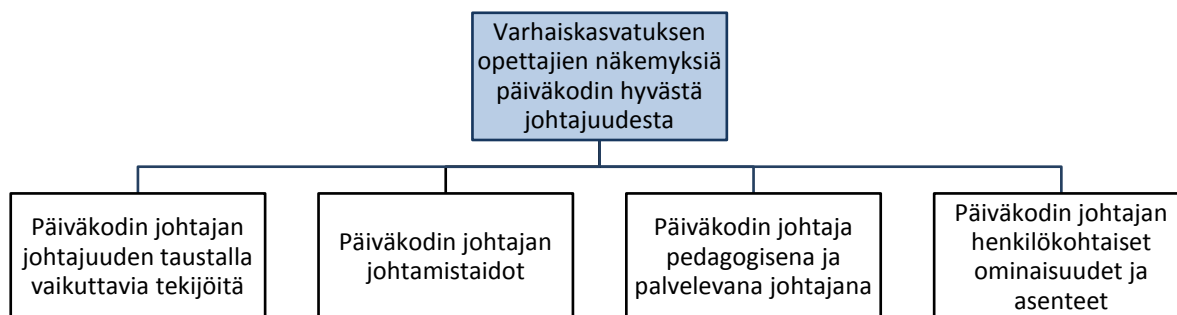
Aineiston pelkistämisellä luodaan pohja analyysin seuraavalle vaiheelle *klusteroinnille*, jossa edellisen vaiheen pelkistetyt ilmaukset käydään tarkemmin läpi ja yhdistetään omiksi ryhmiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 12–13) mukaan luokittelu ei vielä ole varsinaisesti aineiston analyysia, vaan ennemmin kerättyyn materiaaliin tutustumista. Aineiston *klusteroinnissa* eli *ryhmittelyssä* kiinnitetään huomiota siihen, että samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistetään samoihin ryhmiin, joista muodostuvat tutkimusanalyysin alaluokat, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Ryhmittelyn tarkoituksena on aineiston tiivistäminen, sisällyttämällä yksittäisiä tekijöitä yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Esimerkki pelkistettyjen ilmausten ryhmittelystä alaluokiksi on nähtävillä taulukossa 3, josta löytyy hieman tarkempi ja laajempi taulukko tutkimuksen liiteosiosta (liite 2).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Johtajan puoleen voidaan kääntyä erilaisissa asioissa	Johtajan puoleen voi kääntyä tarvittaessa
Johtajalta voi kysyä apua ja neuvoa	Avun ja neuvon kysyminen
Johtaja on alaisten tukena	
Johtajalta saa tukea vaikeisiin tilanteisiin	Johtaja tukee työntekijöitä vaikeissa tilanteissa ja asioissa
Johtajan kanssa voi puhua vaikeista tilanteista	
Johtaja on tukena ja turvana vaikeissa asioissa	
Johtajalta pystyy tarvittaessa kysymään ja hakemaan apua	

Edellä olevat taulukko 2 ja taulukko 3, auttavat konkretisoimaan analyysin etenemistä tutkimuskysymystä vastaavien alkuperäisilmausten etsimisestä ja redusoinnista kohti pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyä alaluokiksi. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 124–125) sisällönanalyysimallissa ryhmittelyä jatketaan yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi, minkä jälkeen muodostetaan pääluokat, jotka nimetään ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan. Tämän tutkimuksen liitteistä (liite 3) löytyvästä taulukosta 5 on mahdollista nähdä yhden tulosten pääluokan *päiväkodin johtajan johtamistaidot* muodostuminen alaluokista yläluokkiin ja siitä edelleen pääluokaksi.

Tulosluku jakautuu neljään alalukuun pääluokkien perusteella. Muodostetut pääluokat (ks. kuvio 10) mukailevat Moylesin (2006) ELMS-mallia (ks. luku 2.4), mutta eivät perustu suoraan kyseiseen malliin. Haastattelemini varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa esiin tulleet näkemykset koskevat päiväkodin johtajan *johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä, johtamistaitoja, johtajaa pedagogisena ja palvelevana johtajana* sekä *johtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja asenteita*. Nämä neljä kategoriaa muodostavat analyysin tutkimuskysymykseen vastaavat pääluokat.



KUVIO 6. Tutkimuskysymykseen vastaavat aineistosta muodostetut kategoriat.

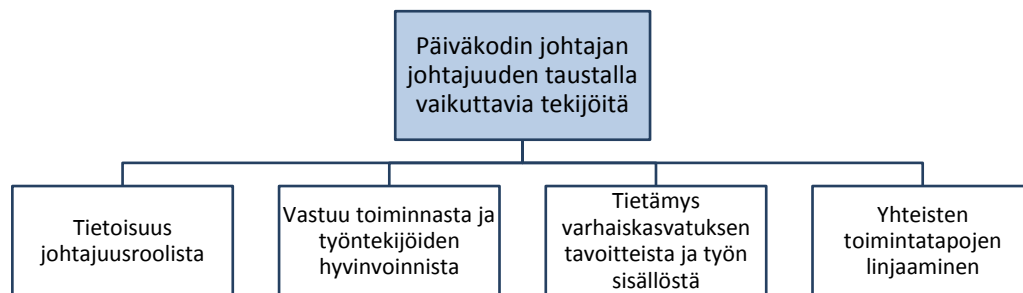
Tulosluvussa havainnollistan pääluokkia aineistosta otetuilla suorilla lainauksilla sekä teoreettisen viitekehyksen avulla. Käytän osassa lainauksista hakasulkeita, joiden sisällä on kaksi katkoviivaa [--]. Nämä merkinnät tarkoittavat, että lainauksessa on ollut haastateltavan anonymiteetin kannalta paljastavia tietoja, jotka on jätetty pois tutkimuksen raportoinnista tai lainausta on täydennetty helpottamaan lukemista.

4 Päiväkodin johtajuuteen ja johtamiseen liittyviä näkemyksiä

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia, jotka kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä hyvästä päiväkodin johtajuudesta. Aineiston analysointi aloitettiin tarkastelemalla litteroituja haastatteluja suhteessa tutkimuskysymykseen (ks. luku 3.1) ja sitä kautta on muodostettu tutkimuksen pääluokat.

4.1 Päiväkodin johtajan johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä

Hujala, Heikka ja Halttunen (2017, s. 291) toteavat, että päiväkodin johtamistyöhön kuuluu yhteisen vision rakentaminen henkilöstön kanssa. Vision muodostaminen ja koordinointi muiden hyväksymällä ja omaksumalla tavalla kuuluu johtajan prioriteetteihin (Roddin, 2006, s. 26). Visio on jotain, joka tulisi ilmaista selkeästi ja, joka edellyttää yhteisesti jaettuja arvoja ja periaatteita (Moyles, 2006, s. 29). Smithin ja Langstonin (1999, s. 14) mukaan visio tarkoittaa oman periaatteen tuomista esiin muille. Varhaiskasvatuksen kontekstissa periaate tarkoittaa varhaiskasvatuksen tavoitetta. Tämän tutkimusanalyysin pääluokka *Päiväkodin johtajan johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä* muodostuu neljästä yläluokasta, jotka ovat:



KUVIO 7. Päiväkodin johtajan johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

4.1.1 Tietoisuus johtajuusroolista

Hujalan ym. (2017, s. 291) sekä Viitalan (2002, s. 139) mukaan johtamistyön pohjana on johtajan tietoisuus omasta roolistaan. Varhaiskasvatuksen opettajista Kyllikki kuvailee odottavansa, että johtaja on selkeä ja tietää oma roolinsa päiväkodin toiminnassa.

”Et on semmoinen selkeä johtaja, eikä mikään semmoinen, ettei tiedä omaakaan roolia siinä mitä pitäis tehdä.” (Kyllikki)

Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajat korostavat johtajan tietoisuutta roolistaan johtajana ja johtajuusroolin omaksumisesta. Moylesin (2006, s. 28) mukaan johtajien haluttomuus omaksua täydellistä johtajan roolia, selittyy osin niillä konnotaatioilla eli sivumerkityksillä, kuten valta ja hierarkia, joita käsitteeseen johtaminen usein liitetään. Johtajan rooli ja johtamistoiminta määrittävät johtajuutta (Fonsén, 2014, s. 31), joka Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 7) mukaan vaikuttaa päiväkodin työyhteisön toimivuuteen. Virtanen ja Stenvall (2019, s. 54) väittävät, että menestyvät johtajat ovat hahmottaneet johtajuustehtävänsä. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat pitivät tärkeänä, että johtaja ottaa johtajan roolin ja hoitaa sen kunnolla. Toinen varhaiskasvatuksen opettaja Mirjami tuo lisäksi esille johtajan aseman suhteessa muihin työntekijöihin sekä johtajan roolin merkityksen työilmapiiriin vaikuttavana tekijänä.

”Et johtajan pitää kuitenkin olla johtaja. Et se ei voi esittää tai olla niinku yks muista silleen, et niinku mä voin mielestäni mennä työkaverille sanoo, et vitsi on paska päivä ja nyt ärsyttää toi ja toi. Mut johtaja ei voi mennä silleen purkamaan samalla tavalla.” (Mirjami)

Mirjamin mukaan johtajan on tunnettava asemansa johtajana, eikä johtaja voi samalla tavalla purkaa negatiivisia tuntemuksiaan työntekijöilleen kuin esimerkiksi työkaverit voivat keskenään tehdä. Edellä oleva lainaus ilmaisee, että päiväkodin johtajan on pidettävä oma etäisyytensä työntekijöihin nähden, jotta johtajan asema ei sekoitu muuhun työyhteisöön. Mirjami myös odottaa johtajan pysyvän roolissaan ja purkavan stressinsä siten, ettei se vaikuttaisi työntekijöihin.

”Et sen [johtajan] pitää olla semmoses roolis. Et sen pitää purkaa sitä stressiä sit jossain muis tilanteis tai muuta kautta, Mut se ei sais näkyä, koska se vaikuttaa sit hirveesti kaikkiin.” (Mirjami)

Lainaus osoittaa, että johtajalta kaivataan autenttisuutta, joka edellyttää oman roolin ymmärtämisen lisäksi omien tunteiden tiedostamista ja tilanteen edellyttämän käyttäytymisen omaksumista (Vakkala & Syväjärvi, 2012, s. 357). Johtajan tulisi hallita erilaisia johtamistyyliä, jotka sovitetaan tilanteiden mukaan (Sydänmaanlakka, 2015, s. 55). Opettajien mukaan johtajalla on yhtäläinen oikeus omiin tunteisiinsa, kuin muillakin

työyhteisön jäsenillä, mutta johtajalta odotetaan myös toimintaa, jolla ei ole negatiivisia vaikutuksia työyhteisöön. Sydänmaanlakka (2015, s. 156) toteaa, että olennaista on, että johtaja kykenee hallitsemaan omaa stressiään. Opettajista Tapani tuo esille, että kaipaa johtajalta jonkinlaista selvitystä johtajan kokemista negatiivisista tuntemuksista, mikäli tunteet kuitenkin näkyvät työntekijöille.

”Tietenkin ne on ihmisiä nämä johtajat, mutta on se ehkä, aina vähän kyseenalaistaa sitä työntekijän homman mielekkyyttä, jos näkee et johtaja on pahalla tuulella, eikä tavallaan yhtään avaa et miksi on pahalla tuulella.”
(Tapani)

Tapanin mukaan johtajan vaikeneminen negatiivisista tuntemuksistaan vaikuttaa suoraan työntekijän työviihtyvyyteen. Nupposen (2005) mukaan johtajan rooleihin ja vastuihin kuuluu ammattimaisen työympäristön luominen sekä työyhteisön tukeminen ja johtaminen. Johtajan roolissa viihtyvä henkilö toimii Moylesin (2006, s. 29) mukaan vastuullisesti. Johtajan tulisi tiedostaa johtamiseen liittyvät sisältöalueet, jotka ovat Virtasen ja Stenvallin (2019, s. 54) mukaan usein tilanne- ja tapauskohtaisia. Hujalan ja Eskelisen (2013, s. 213) mukaan organisaation toimintakonteksti ja perustehtävä määrittävät johtajuuden vastuita ja sisältöjä, joihin kuuluvat esimerkiksi pedagogiikan johtaminen, henkilöstöjohtaminen ja päivittäisjohtamisen tehtävät. Johtajuutta määrittelee niiden vuorovaikutussuhteiden laatu, joita johtajalla on työyhteisöön nähden (Nupponen, 2005, s. 138).

4.1.2 Vastuu toiminnasta ja työntekijöiden hyvinvoinnista

Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat näkevät, että päiväkodin johtajalla on kokonaisvastuu organisaatiossa. Varhaiskasvatuksen opettaja Tapani kuvailee johtajan roolia organisaation vastuunkantajana seuraavasti:

”Nimenomaan et se [johtaja] on se, joka ottaa loppukädessä vastuun.” (Tapani)

Lainauksen perusteella voidaan todeta, että etenkin päiväkodin johtajan nähdään olevan erityisessä vastuussa organisaatiossa, verrattuna esimerkiksi muihin työntekijöihin. Ropo ym. (2005, s. 16–18) kuitenkin kritisoiivat näkemystä, jonka mukaan johtaja kantaa lopullisen vastuun. Heidän mukaansa kyseinen näkemys esittää johtajan yksilötoimijana, jonka suhde työntekijöihin on välineellinen ja, joka pyrkii ihmisiin vaikuttamalla toteuttamaan yhteisesti määriteltyä päämäärää. Gotvasslin (2018, s. 141) toteaa, että organisaatioiden toiminta

perustuu tietynlaisten toimintojen suorittamiseen, joissa muut voivat olla suorittajia, mutta johtajan vastuulla on varmistaa, että toiminnot suoritetaan. Sydänmaanlakan (2015, s. 56) mukaan jokainen organisaatio tarvitsee virallisen johtajan, joka kykenee jakamaan vastuuta tilanteiden mukaan. Tapani kuitenkin korostaa, että johtajalla on päävastuu toiminnasta, jota varhaiskasvatuksen työntekijät toteuttavat.

”[–] Et ne on ne työntekijät, jotka tekee sitä hommaa, mut sitte se johtaja kuitenkin, joka ottaa sen vastuun.” (Tapani)

Tietoisuus ja ajatus johtajasta lopullisena vastuunkantajana helpottaa mahdollisesti varhaiskasvatuksen opettajien kokemaa stressiä omista työtehtävistä ja niihin liittyvistä vastuualueista, vaikuttaen siten positiivisesti työntekijöiden työhyvinvointiin. Strehmelin (2016, s. 350) mukaan työntekijöiden työviihtyvyyden ja työhyvinvoinnin varmistaminen on johtajien vastuulla. Tapani kuvailee, että erityisesti kasvatusalalla johtajan tehtäviin kuuluu yleisestä ilmapiiristä ja työntekijöiden jaksamisesta sekä hyvinvoinnista huolehtiminen.

”Yleinen ilmapiiri, miten työntekijät jaksaa. Mun mielestä se on tällä kasvatusalalla semmonen tosi tärkeä juttu, et se niinku huolehtii siitä. Et työntekijällä on hyvä olla ja niitä ei kuormiteta liikaa.” (Tapani)

Edellä olevan lainauksen perusteella voidaan myös todeta, että johtajan tulisi huolehtia siitä, että työntekijöiden hyvinvoinnin kannalta heitä ei kuormiteta liikaa. Sydänmaanlakka (2015, s. 55) toteaa, että johtajan tulee olla kiinnostunut organisaationsa ja siihen kuuluvien jäsenten hyvinvoinnista. Halttusen (2009, s. 113) mukaan päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluu työyhteisön ja työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtiminen. Lisäksi johtajan tehtäviin kuuluu auttaa säätelemään mahdollisten rasitustekijöiden kuormittavuutta (Keskinen & Virtanen, 1999, s. 19). Varhaiskasvatuksen opettaja Vuokko odottaa, että johtaja panostaa työyhteisössä työntekijöiden työhyvinvoinnin lisäksi myös toimivaan vuorovaikutukseen.

”Et jos johtaja panostaa niinku siihen työhyvinvointiin. Siihen, että ku tunnetaan työntekijöinä toisiamme ja on mahdollisuus tutustua toisiin, vaikka jossain uudessa yksikössä tai uus tiimi aloittaa. Semmoseen pitää oikeasti panostaa, koska se työ on niin tiivistä, kun sitä tehdään tiimissä ja omalla persoonalla, niin ihan oikeesti tarvitaan sitä et vuorovaikutus on kunnossa.” (Vuokko)

Vuokko korostaa toimivan vuorovaikutuksen merkitystä ja siihen panostamista erityisesti niissä tilanteissa, jolloin päiväkodin uusi yksikkö tai tiimi aloittaa toimintansa. Päiväkodeissa

työskennellään tiiviisti omissa tiimeissä, joihin jokainen työntekijä tuo aina tiimiin oman persoonansa. Ei siis ole yhdentekevää, miten vuorovaikutus rakennetaan. Keskinen ja Virtanen (1999, s. 67) toteavat, että johtaja osallistuu yhdessä työntekijöiden kanssa yhteisen ja hyvän työilmapiirin luomiseen. Moylesin (2006, s. 34) mukaan vastuu työntekijöiden hyvinvoinnista tarkoittaa ymmärrystä siitä, mitä työntekijöiden yksilölliset ja kollektiiviset tarpeet ovat sekä kykyä vastata näihin tarpeisiin.

4.1.3 Tietämys varhaiskasvatuksen tavoitteista ja työn sisällöstä

Johtajan toiminta määrittelee sen, kuinka selkeästi johtaja edistää yhteisymmärrystä lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä näkökulmista (Moen, 2016, s. 231). Opettajien näkemysten mukaan johtajan osoittama tietämys varhaiskasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä, yhdessä omakohtaisen opettajakokemuksen kanssa, vaikuttaa johtajan toiminnan taustalla. Tämä tulee esille myös Tapanin näkemyksessä hyvästä johtajasta seuraavalla tavalla:

”On omakohtaista kokemusta lastentarhanopettajan [varhaiskasvatuksen opettajan] tehtävistä. Et se kuitenkin aika paljon antaa pohjaa, et se [johtaja] ymmärtää mitä se työ on.” (Tapani)

Tapanin mukaan johtajan kyky ymmärtää opettajien työn sisältöä ja merkitystä tulee johtajan aikaisemmista ja omakohtaisista kokemuksista opettajan tehtävistä. Päiväkodin johtajalta edellytetään tietämystä selkeistä ja realistista toiminnan tavoitteista koskien varhaiskasvatusta (Keskinen & Virtanen, 1999, s. 18). Lisäksi johtajilta edellytetään tietämystä uusista opetussuunnitelmista, säädöksistä ja laista (Strehmel, 2016, s. 352–353). Johtajien tulisi vahvistaa tietämystään varhaiskasvatuksen eri sisältöalueista, kuten lapsen kehityksestä, erilaisista paikallisista ja valtakunnallisista opetussuunnitelmista sekä vallitsevasta lainsäädännöstä (Moyles, 2006, s. 29). Tapani toteaa, että johtajan tietämys toiminnan sisällöistä auttaa johtajaa ymmärtämään opettajien tekemän työn vaativuutta.

”Johtaja ymmärtää tän meidän työn tärkeyttä ja vaativuutta.” (Tapani)

Myös varhaiskasvatuksen opettaja Mirjami kuvailee, että johtajalla on oltava hyvä kokemus kenttätöistä ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä.

”Et oikeestaan se, et johtajalla ois hyvä kokemus siitä kenttätöistä, ettei vaan semmonen hallinnollinen johtaja, joka ei ikinä ollu missään lapsiryhmässä, niin se tuntuis vähän hassulta.” (Mirjami)

”Se on sellainen pedagogiikan ammattilainen.” (Mirjami)

Mirjami toteaa, että ajatus pelkästään hallinnollisesta johtajasta tuntuu vieraalta, jolloin kenties herää myös kysymys johtajan kyvystä ymmärtää lapsiryhmässä tapahtuvaa työtä, jos ei ole itse koskaan työskennellyt ryhmässä. Mirjamin mukaan johtajan on oltava pedagogiikan ammattilainen. Lisäksi Mirjami korostaa oman näkemyksensä perusteella johtajan tietämystä varhaiskasvatuksen ja toiminnan tavoitteista sekä keinoista asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen.

”No ainakin se, et se johtaja tietää ensinnäkin ite, et mikä on se tavoite sil toiminnalla ja miten sitä tavoitetta kohti meet. Jos aatellaan et se tavoite on kasvattaa lapsist semmosii oman, semmosii itsenäisii ja oman arvon tuntevia persoonia vaikka. Et on selvänä se kans itellä ensinnäkin sil johtajalla se tavoite [--].” (Mirjami)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018) ja Varhaiskasvatuslaki (540/2018) toimivat varhaiskasvatuksen tavoitteiden pohjana, kuten Mirjamin vastauksessa tulee ilmi. Johtamiseen liittyy aina tavoitteellisuus (Sydänmaanlakka, 2015, s. 52), joka viittaa varhaiskasvatuksen kontekstissa toiminnan suunnitelmallisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen (Akselin, 2013, s. 29). Organisaation toimintaa edistää yhteisen vision määrittäminen (Sydänmaanlakka, 2015, s. 53), jolloin pedagogiikan toteutuminen edellyttää henkilöstön yhteistä ymmärrystä lapsen oppimisesta ja hyvinvoinnin edistämisestä (Opetushallitus, 2018, s. 22; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§, 23§). Moylesin (2006, s. 28) mukaan työyhteisö ei aina välittömästi jaa samanlaisia näkemyksiä, jolloin johtajan tehtävänä on artikuloida yhteisesti jaetut ajatukset ja arvot. Johtajan on pystyttävä ilmaisemaan selkeästi toiminnan tavoite ja suunta (Moyles, 2006, s. 28).

4.1.4 Yhteisten toimintatapojen linjaaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella voidaan todeta, että johtajalla on myös rooli päiväkodin toimintatapojen ja -linjausten tekijänä. Mirjamin mukaan toimintatavat ja -linjaukset tulee selventää kaikille työntekijöille, jotta jokainen työyhteisössä toimiva henkilö on perillä toiminnan lähtökohdista.

”Niin sitten sen johtajan tehtävä on linjata ne, et ei oo sun mielipide ja mun mielipide, vaan silleen et meidän päiväkodissa on tällöinen tapa toimia ja se on kaikille selvää, et miks tehdään asioita tietyllä tavalla. ” (Mirjami)

”[--] tehdään selväks semmonen yhteinen kasvatuksellinen linja kaikkien tiimien välillä. Et on selvää kaikille, et se olis johtajalähtöistä, et on selvää et miten toimitaan vaik eri tilanteis.” (Mirjami)

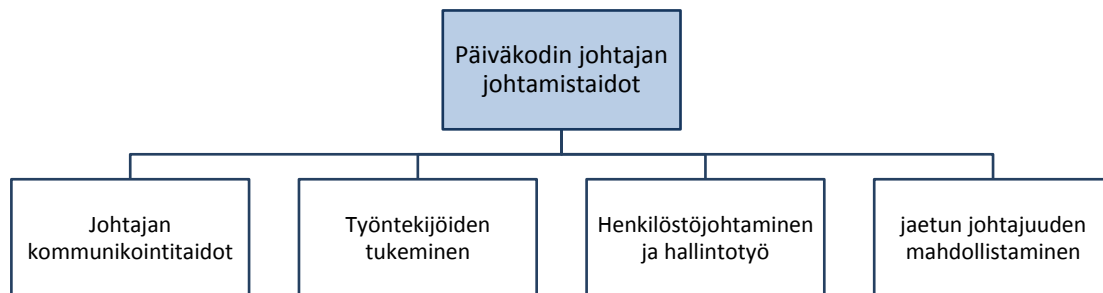
Mirjamin näkemyksen mukaan työpaikalla määriteltävien toimintatapojen ja -linjausten tulisi olla johtajalähtöisiä. Mirjami myös toivoo, että tiimien välille luodaan yhteinen kasvatuksellinen linja, joka on selvä kaikille osapuolille. Myös Rytkösen (2019, s. 102) tutkimuksessa korostuu työntekijöiden näkemys johtajan vastuusta tavoitteiden suuntaamisesta, mutta myös koko työyhteisön vastuu perustehtävästä ja yhteisesti laadittujen tavoitteiden toteutumisesta. Sydänmaanlakan (2015, s. 156) mukaan johtajalta edellytetään kykyä rakentaa tavoitteita ja viedä ne käytäntöön yhdessä työntekijöiden kanssa. Yhteinen kasvatuksellinen linja selkiyttää toimintaa työntekijöiden lisäksi myös lapsille ja vanhemmille (Opetushallitus, 2018, s. 33). Varhaiskasvatuksen opettajista Tapani, odottaa johtaja tekevän toimintalinjaukset siten, että työntekijöiden ja tiimien itsenäisyys säilyy toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa.

”Mä odotan siltä johtajalta, että se on jonkunlainen linja, et miten asioita viedään eteenpäin. Mut sit mä haluan kuitenkin et jokaisessa ryhmässä, työntekijällä, on jonkun näköinen itsenäisyys, nimenomaan säilyy, et miten haluaa sitä työtään ehkä tehdä.” (Tapani)

Tapani arvostaa sitä, että työntekijöillä ja tiimeillä on mahdollisuus toteuttaa opetusta osittain omien mieltymystensä mukaan, mutta toisaalta myös toivoo, että johtaja asettaa toiminnalle suunnan. Moylesin (2006, s. 60) mukaan toimiva työympäristö ja erityisesti tehokas johtaja mahdollistaa jokaiselle työntekijälle hieman vastuuta sekä valtaa tehdä omia päätöksiä, koskien opetusta ja työympäristöä. Opettajilla on vahva autonomia toteuttaa työtään halutulla tavalla, mutta kuitenkin siten, että suunnittelussa huomioidaan työtä säätelevät yleiset linjaukset. Rytkösen (2019, s. 102) tutkimuksessa työntekijät arvostivat johtajan antamia vapauksia ja luottamusta työntekijöiden ammatilliseen pystyvyyteen. Työntekijöille annettu vapaus ja vastuu, mahdollistavat työskentelyn sujuvuuden ja tuloksellisuuden (Akselin, 2013, s. 154). Rytkösen (2019, s. 143) mukaan työntekijöiden autonomia vahvistuu, kun he saavat johtajalta ohjausta ja rohkaisua itsenäiseen ajatteluun ja luovien ratkaisujen etsimiseen.

4.2 Päiväkodin johtajan johtamistaidot

Johtajalta odotetaan erilaisten johtajuuteen vaikuttavien tekijöiden lisäksi myös johtamistaitoja (Moyles, 2006, s. 68). Roddin (2006, s. 21) mukaan johtajuus ja johtaminen on ymmärrettävä toisiaan tukeviksi. Moyles (2006, s. 68) toteaa, että päiväkodin johtajalta edellytetään sekä ihmisten että prosessien ymmärtämistä. Moyles jatkaa, että henkilöstöjohtaminen on osittain kykyä kohdata työntekijät sensitiivisesti, mutta myös taitoa organisoida, seurata ja tukea työntekijöitä tarjoamalla esimerkiksi mahdollisuuksia työssä kehittymiseen. Johtaminen on vuorovaikutuksellista toimintaa, joka on sidottuna tiettyyn ihmisyyhteisöön ja siellä olevien ihmisten välisiin vuorovaikutusprosesseihin (Juuti, 2017, luku 2). Tutkimusanalyysin toinen pääluokka *Päiväkodin johtajan johtamistaidot* muodostuu neljästä yläluokasta, jotka ovat:



KUVIO 8. Päiväkodin johtajan johtamistaidot.

4.2.1 Johtajan kommunikointitaidot

Rodd (2006, s. 65) toteaa, että onnistunut johtajuus on ennen kaikkea onnistunutta kommunikaatiota. Johtamistaitoihin kuuluu alusta asti varmistaa toimiva vuorovaikutus sekä työntekijöiden että vanhempien kanssa (Moylesin, 2006, s. 23). Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan on tärkeää, että johtajalla on aikaa kuunnella työntekijöitä, kuten Kyllikki kuvailee seuraavasti:

”Justiin sitä et jos on jokin asia, niin on aikaa sit kuunnella sitä, jos tulee joku semmoinen tilanne.” (Kyllikki)

Opettajien mukaan johtajan on järjestettävä aikaa työntekijöiden kanssa käytävälle keskustelulle. Strehmel (2016, s. 347) toteaa, että hyvä ja laadukas johtaminen muodostuu

huolellisen kommunikaation ja koordinaation kautta. Vuokko toteaa, että keskustelulle löytyvän ajan järjestäminen on usein johtajasta kiinni.

”Ideaalitilanne ois semmonen, että johtaja pystyis järjestämään, ku monesti se on hänestä kiinni, et pystyis järjestämään aikaa työntekijöille. Et pystyis niinku oikeesti niistä asioista puhumaan ja niitä miettimään ja pohtimaan.” (Vuokko)

Vuokko toivoo, että johtaja pystyisi huolehtimaan, että aikaa keskustelulle kuitenkin löytyy. On tärkeää, että työntekijä pääsee puhumaan ja pohtimaan työhön liittyviä asioita yhdessä johtajan kanssa. Myös Rytönen (2019, s. 93) toteaa, että työntekijät arvostavat johtajan kykyä kuunnella ja siten osoittaa olevansa kiinnostunut työntekijöidensä ajatuksista. Lisäksi Rytönen jatkaa johtajien kokevan työntekijöiden kuuntelemisen tärkeäksi asiaksi. Juutin (2017, luku 7) mukaan keskustelun kannalta on merkityksellistä, että johtaja osoittaa kuuntelun lisäksi ymmärtäneensä toisen puheen. Varhaiskasvatuksen opettajat tuovat vahvasti esille toiveensa, että johtaja oikeasti pysähtyy kuuntelemaan työntekijöitä ja työntekijät kokevat tulevaisuutta kuulluksi.

”Ehkä vielä tämmöstä, että työntekijää ihan oikeasti kuunnellaan” (Tapani)

”Johtajan pitäis niinku kuunnella työntekijöitä ja pitää tulla sellainen olo et tulee kuulluksi” (Vuokko)

Opettajien vastausten perusteella kuulluksi tulemisen tunnetta edistää johtajan aito läsnäolo ja halu kuulla työntekijöiden ajatuksia, kuten Mirjami toteaa seuraavasti:

”Et on sillee sit aina ku tarvii siellä, kuuntelee ja on läsnä. Niin et ei vaan hoida niitä asioit, vaan osaa pysähtyä kuuntelee sit niitä alaisii, et mitä niillä on mielessä.” (Mirjami)

Kuuntelemisen taito nähdään osana hyvän johtajuuden teemaa (Akselin, 2013, s. 163). Juuti (2017, luku 7) kuvaa kuuntelun sisältävän monia eri tasoja. Ensimmäisellä tasolla on henkilö, joka ei kuule mitä toinen puhuu ja viidennellä eli viimeisellä tasolla on henkilö, joka pyrkii ymmärtämään toisen kertomia merkityksiä (Juuti, 2017, luku 7). Haastattelemieni varhaiskasvatuksen opettajien näkemykset, koskien päiväkodin johtajan kykyä kuunnella työntekijöitä, sijoittuvat Juutin (2017, luku 7) kuvailemien tasojen ylimmille osioille. Kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen lisäksi haastatellut varhaiskasvatuksen opettajat

näkemyksen mukaan päiväkodin johtajan kanssa olisi pystyttävä keskustelemaan erilaisista asioista.

”Et pystyy puhumaan siitä, et miten sitä työtä tehdään. Ei vaan se, että missä puitteissa niinku voi tilata ens vuodelle tarvikkeita, vaan ihan oikeesti se, et miten lapsia kohdataan.” (Vuokko)

Tärkeiksi keskustelunaiheiksi Vuokko nostaa sekä työstä että lasten kohtaamisesta puhumisen. Vuokko korostaa, että johtajan kanssa käytävät keskustelut eivät saisi keskittyä ainoastaan tarvikkeisiin ja niiden tilaamiseen, vaan keskustelun tulisi antaa mahdollisuus työntekijän työn pohtimiselle. Parhaimmillaan johtajuus on keskustelevaa, jolloin yhteisessä dialogissa läpikäydään työpaikalla esiintyviä keskeisiä asioita (Juuti, 2017, luku 7). Halttusen (2009, s. 125) tutkimuksen mukaan työntekijät odottavat johtajan olevan keskustelukumppani, joka Juutin (2017, luku 7) mukaan tuo keskusteluun omien kokemusten muodostamat näkökulmat. Johtajan tehtävänä on edistää ammatillista keskustelua tukevien rakenteiden luomista (Opetushallitus, 2019, s. 29). Mirjamin mukaan keskustelujen tulisi kohdistua enemmän pedagogisiin tilanteisiin, joita päivän aikana kohdataan.

”Enemminkin et keskustellaan niistä pedagogisista tilanteista [--].” (Mirjami)

Johtajan ja työntekijöiden välinen kommunikaatio on olennainen osa toimivia päiväkotiyksiköitä (Ebbeck & Waniganayake, 2003, s. 197). Juutin (2017, luku 7) mukaan johtajalla tulee olla hyvät viestinnälliset valmiudet, joiden avulla johtaja pitää yllä avointa keskustelua (Katz, 1997, s. 20). Päiväkodin johtajan johtamistaitoihin kuuluu myös olennaisen informaation välittäminen asianmukaisille henkilöille, kuten työntekijöille (Moyles, 2006, s. 76). Tapani toteaa, että johtajan tulisi osoittaa omalta toiminnalta ja kommunikaatiolta tietynlaista läpinäkyvyyttä liittyen työntekijöitä ja yksiköitä koskevan tiedon jakamiseen.

”Omanlaista läpinäkyvyyttä kaipaisi johtajalta niinku työntekijöillekin päin, että jos on oikeesti jotain tämmöstä, vaikka jotain uutta tietoa ois tullut työntekijöihin tai yksikköihin tai johonkin. Mikä ois semmosta, minkä pystyis jakamaan, että se sitten jaettais työntekijöille heti.” (Tapani)

Tapanin mukaan jaettavissa olevaa tietoa ei tulisi ”pantata”, vaan tieto olisi jaettava mahdollisimman pian työntekijöille. Fonsénin ja Mäntyjärven (2019, s. 164) mukaan läpinäkyvä kommunikaatio on esimerkiksi yksi edellytys sille, että muutokset koetaan

positiivisemmin. Mirjamin näkemyksen mukaan johtajalla on oltava taito kommunikoida asioita, kuten toiminnan tavoitteet, tiimeille ja työntekijöille.

”[--] et osaa kommunikoida sen [tavoitteen] tiimeille ja et miten sitä tavoitetta kohti mennään.” (Mirjami)

Mirjamin näkemykseen liittyy ajatus siitä, että johtaja kykenee kommunikoimaan tavoitteen lisäksi myös tavoitteen saavuttamiseen vaadittavat toimintatavat. Tehokas johtaja hyödyntää monipuolisia kommunikointitaitoja vuorovaikutuksessa työntekijöidensä kanssa (Rodd, 2013, s. 33; Northouse, 2010, s. 243). Vuorovaikutteinen, keskusteleva viestintä edistää Vakkalan ja Syväjärven (2012, s. 350) mukaan uuden tiedon liikkumista. Lisäksi Vakkala ja Syväjärvi toteavat, että liian vähäinen tieto ja keskustelu voivat johtaa epätietoisuuteen ja virheellisen tiedon syntymiseen. Ihmiset tukevat päätöksiä paremmin, kun heidät otetaan mukaan päätöksentekoon ja heitä informoidaan tehdyistä päätöksistä (Moyles, 2006, s. 84).

4.2.2 Työntekijöiden tukeminen

Halttusen (2009, s. 27, 142) mukaan työntekijät kokevat olevansa arvostettuja työyhteisön jäseniä, kun johtaja antaa heille mahdollisuuden osallistua. Opettajien näkemysten perusteella työntekijöiden mielipiteiden kysyminen ja mielipiteiden huomioiminen lisäävät kokemusta omasta kyvystä vaikuttaa asioihin.

”Ois aina hyvä juttu, et jos [johtaja] tulee henkilökohtaisesti kyselemään, että mitä mieltä on jostakin asiasta. Ottaa nimenomaan sen työntekijän näkökulman huomioon sitte näissä asioissa.” (Tapani)

Tapani toivoo, että johtaja tulisi henkilökohtaisesti kysymään työntekijöiden mielipiteitä ja siten ottaa työntekijöiden näkökulman huomioon. Rytkösen (2019) tutkimustulokset osoittavat, että työntekijöillä on tarve osallistua ylemmän tason päätöksentekoon. Johtajan antama tuki koetaan myös varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella tärkeäksi. Hujalan (2004, s. 60–61) mukaan työntekijöiden tukeminen on tärkeä johtajuuden tehtävä. Johtajan merkitys tuen antajana nostettiin esille useammassa haastattelussa. Johtajan osoittama tuki koskee opettajien työn toteutusta, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä työntekijän henkilökohtaista tukemista. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan johtajalta toivotaan tukea vaikeissa tilanteissa ja asioissa, jotka liittyvät heidän työhönsä.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat esimerkiksi lasten vanhempiin liittyviä hankalia tilanteita seuraavasti:

”Hyvältä johtajalta kaipaen semmosta tukea siihen et sit ku on aika, no toisaalt semmost et saa, pystyy sen kaa läpi käydä, jos on jotain vaikeit tilanteit, hankalii lapsii tai vanhempii tai semmosii, mitkä itteä stressaa et niist voi puhuu ja saa niihin tukea” (Mirjami)

”[Johtaja] on tukena ja turvana, vaikka jossain vaikeissa asioissa, jotka liittyy vaikka siihen työhön tai perheiden kohtaamiseen tai perheiden asioihin.” (Vuokko)

”[--] uskaltaa sitten asettua myös niiden työntekijöiden puolelle. Et jos tulee tällaisia kyseenalaisia tilanteita, vaikka että missä on, vaikka vanhemmat lähtee, vaikka haukkumaan opettajaa, hoitajaa tai vastaavaa. Et osaa puolustaa myös työntekijää tämä johtaja” (Tapani)

”[--] ettei se jätä sitä työntekijää pulaan.” (Tapani)

Edellä olevien aineistolainausten perusteella voidaan todeta, että työntekijöiden puolustaminen edellyttää johtajalta kykyä ratkaista konflikteja. Roddin (2006, s. 104) mukaan konfliktit ilmaisevat katkosta kommunikaatiossa ja ihmissuhteissa. Tärkeintä konfliktien selvittelyssä on käsitellä sovittelun keinoin osapuolten näkemyksiä konfliktista (Pehrman, 2011, s. 46). Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista kuvailee johtajalla olevan merkityksellinen rooli varsinkin työntekijöiden välisten ristiriitojen ja tilanteiden selvittelyssä. Opettajista Vuokko korostaa, että haastavissa tilanteissa asiat on selvitettävä kaikkien osapuolten kesken ja jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus tulla kuulluksi.

”Et, vaikka jos on joku haastava tilanne, niin se, että asiat selvitetään kaikkien osapuolten kesken. Ihan sama mitä siellä työpaikalla tapahtuu, oli ne hyviä tai huonoja asioita tai helppoja tai vaikeita, niin aina se, että kuunnellaan niitä kaikkia osapuolia.” (Vuokko)

Johtajan odotetaan ottavan henkilöstön välisissä ristiriitatilanteissa myös vetovastuuta, kuten Mirjami kuvailee.

”Et se [johtaja] on se, joka pitää ne ohjat käsissä ja sit, jos tulee jotain ristiriitatilanteita henkilöstössä tai muuten, niin se johtaja on se, joka näyttää suuntaviivat ja viime kädessä sit sanoo, et miten asiat tehdään” (Mirjami)

Mirjamin mukaan johtaja on se henkilö, joka lopulta kertoo työntekijöille, että miten tilanne ratkaistaan, mikäli työntekijät eivät itsenäisesti kykene selvittämään tilannetta. Johtajan on oltava tietoinen ryhmädynamiikoista, konflikteista ja erilaisista metodeista konfliktien ratkaisemiseksi (Strehmel, 2016, s. 351). Varhaiskasvatuksen opettajista erityisesti Kyllikki pitää tärkeänä, että johtaja on apuna ja tukena työntekijöiden välien selvittelyssä.

”Se on ehkä tärkein tai en mä tiedä tärkein, mut isoin se työntekijöiden välit. Et on niissä apuna selvittelemässä, jos sellaisia tilanteita on.” (Kyllikki)

Nivalan (1999) tutkimuksessa päiväkodin johtajat pitivät kaikkein tärkeimpänä lasten, vanhempien sekä henkilöstön vuorovaikutussuhteen edistämistä kokonaisuutena. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan tuen saaminen koetaan työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Rodd (2006, s. 104) toteaa, että sosiaaliseen kanssakäymiseen perustuvassa työssä, konfliktit ovat usein väistämättömiä. Varhaiskasvatuksen opettaja Kyllikki lisää vielä, ettei välitä johtajasta, joka sivuuttaa työntekijöiden pyynnot osallistua ristiriitojen selvittelyyn.

”Sellaista, no niinku työntekijänä just et, jos on jotain työntekijöiden välistä kahinaa ja on yrittänyt ite sitä selvittää, mut ei oo onnistunu ja pyytää niinku apua. Et jos ei siihen ollenkaan otettaisi tosissaan, tai olis vaan et kyl te siellä pärjäätte tai jotain tämmöstä. Niin sellaista ei toivoisi.” (Kyllikki)

Erityisen harmillista työntekijän pyynnön sivuuttaminen on Kyllikin mukaan tilanteissa, joissa työntekijä on jo yrittänyt omatoimisesti selvittää asioita toisen osapuolen kanssa. Vuokko toteaa, että johtajalta saatavaan tukeen sisältyy myös toive, jonka mukaan johtajan puoleen voi kääntyä tarvittaessa erilaisissa asioissa ja kysyä neuvoa.

”Johtajan puoleen voi kääntyä erilaisissa asioissa ja voi kysyä apua ja neuvoa.” (Vuokko)

Opettajia rauhoittaa tieto siitä, että johtajan puoleen voi kääntyä tarvittaessa. Myös opettajien autonomia koskien päätöstä hakea tukea sekä luottamus siihen, että tukea on tarvittaessa saatavilla, ovat työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä (Nislin ym. 2015, s. 59). Tapanin haastattelussa tuli selväksi, että hän arvostaa tietoa siitä, että johtajaa pystyy lähestymään tarvittaessa.

”[--] siltä esimieheltä kaipaa siinä sitä, että tietää et pystyy kysymään tai hakemaan apua, jos tarvii, jos on vaikka oikeesti hankaluuksia.” (Tapani)

Tapanin näkemyksen mukaan päiväkodin johtajan odotetaan lisäksi vastustavan omalta osaltaan kuntapäättäjiä ja pitävän oman alan puolia. Johtaja on yleensä työyhteisöstä se henkilö, jolla on yhteys esimerkiksi varhaiskasvatusjohtajaan tai muuhun sivistystoimeen.

”On omalla tavallansa vastarannankiiski esimerkiksi kunnan päättäjää kohtaan. Et, kun tulee näitä, koko ajan vaaditaan ja vaaditaan ja vaaditaan enempi, että [--] sanoa niille, että ei oo enää reilua työntekijöitä kohtaan, että koko ajan vaaditaan ja vaaditaan, mutta ei anneta yhtään mitään lisää. Et pitäis oman alansa puolia” (Tapani)

Tapani myös tunnistaa työnsä asetettujen vaatimusten kasvaneen aikaisempaan työmäärään verrattuna. Työmäärä ja vaatimukset ovat varhaiskasvatuksessa ja päiväkodeissa kasvaneet, mutta tuki työmäärästä selviämiseen ei ole lisääntynyt samassa suhteessa. Johtajalla on oltava tietoisuus ja ymmärrys opettajille tulevista ulkoisista, organisatorisista, vaatimuksista, jotta kykenee antamaan tarvittavaa tukea (Ylitapio-Mäntylä, Uusiautti & Määttä, 2012, s. 460). Johtajan osoittama tuki työntekijöille, vähentää heidän kokemaa emotionaalista kuormitusta työnsä asetetuista vaatimuksista, parantaen samalla ryhmissä toteutettavan pedagogiikan laatua (Nislin ym., 2015, s. 58).

4.2.3 Henkilöstöjohtaminen ja hallintotyö

Hujalan ja Eskelisen (2013, s. 225, 227) tutkimuksen mukaan henkilöstöjohtaminen koetaan merkittäväksi johtajuustehtäväksi erityisesti hallinnollisten johtajien toimesta. Henkilöstöjohtamisella on kaksi päätavoitetta: toisaalta on tärkeä vahvistaa laadukasta pedagogiikkaa ja toisaalta johtajien vastuulla on myös huolehtia työntekijöiden ammatillisesta kehittymisestä sekä työhyvinvoinnista ja työviihtyvyydestä (Strehmel, 2016, s. 350). Tapanin mukaan johtajalla tulee olla kyky muodostaa tiimejä, joissa työntekijät toimivat yhdessä toisiaan tukien ja samalla vahvistaen monipuolista varhaiskasvatusta.

”Johtaja osaa muodostaa sellaisia hyvin tasapainoisia tiimejä, jotka tavallaan sitten tukee, tai ne tiimin eri henkilöt tukis toisiaan, ehkä niitä heikkouksia tai ei nyt niitä heikkouksia, vaan tämmösiä asioita, mitkä ei oo vahvoja. Et niistä tulisi semmosia, oikeen monimuotoista siitä toiminnasta.” (Tapani)

”Se [johtaja] sais kaikki vähän sitte puhaltamaan siihen yhteen hiileen, että kaikki ois loppupeleissä ees jokseenkin samaa mieltä näistä asioista et miten toimitaan, mitä linjauksia vaikka johtaja on tehny, ettei mee siihen turhaan asioiden puimiseen se työntekijöitten ajatukset ja mielenkiinnot.” (Tapani)

Edellä olevan aineistolainauksen perusteella voidaan todeta, että johtajan ohjauksella laaditut yhteiset toimintalinjaukset vähentävät ylimääräisten asioiden käsittelyä. Työyhteisö, jonka jäsenet pyrkivät edistämään yhteistä päämäärää, tarvitsee johtajan osoittamaan toiminnan suuntaa sekä ohjaamaan yhteisöllistä vastuuta perustehtävästä. Sydänmaanlakan (2015, 78) mukaan johtajan on panostettava yhteistyön kehittämiseen sekä tiimien sisällä että eri tiimien välillä. Sydänmaanlakka jatkaa, että toimiva tiimityöskentely ja toimivat tiimit ovat keskeisessä asemassa organisaation suoriutumisen ja osaamisen kannalta. Tapanin mukaan tasapainoisten tiimien muodostamisessa on tärkeä huomioida työntekijöiden luonteet ja vahvuudet.

”Se [johtaja]ottaa huomioon työntekijöitten vahvuudet tasapainoisten tiimien muodostamisessa.” (Tapani)

”Et [johtaja] osaa ottaa jokaisen työntekijän luonteita huomioon työssään.” (Tapani)

”Kyllä sen johtajan kuitenkin pitää vähän tuntea henkilöiden taustoja jossain määrin, että osaa vähän sitä työntekijää sen mukaan kuormittaa tai vaatia tai ottaa huomioon jossakin tietyissä asioissa, että mitä työntekijä on kykenevä tai halukas tekemään.” (Tapani)

Tapani edellyttää, että johtaja tuntee jollain tasolla työntekijöiden taustoja, jotta osaa myös vaatia työntekijältä tämän kykyjen mukaista toimintaa. Työntekijöiden vahvuuksien ja osaamisen kartoittaminen antaa mahdollisuuden vahvuuksien käyttöönotolle (Rytönen, 2019, s. 115). Myös Fonsénin (2014, s. 139) tutkimuksessa työntekijöiden osaaminen ja vahvuudet haluttiin saada yhteiseen käyttöön. Tapanin näkemyksen mukaan johtaja on toisinaan liian varovainen lähestyessään työntekijää tämän työhön liittyvissä asioissa.

”Joskus ehkä johtaja on lähestynyt minua silleen vähän varovasti, ehkä vähän ylisensitiivisesti et mitähän toi sanoo, kun se joutuu vähän pidemmän päivän tekemään. Vois ehkä vähän rohkeammin joskus johtaja sanoa, et sinua nyt

tarvitaan tässä ja tämä on sinun tehtäväsi ja johtajalla ehkä vähän oikeuskin velvoittaa sinua tekemään tämä asia.” (Tapani)

Tapani toteaa, että johtaja voisi välillä rohkeammin vaatia ja edellyttää työntekijältä tehtävien suorittamista. Vaatimusten edellytyksenä on kuitenkin riittävät perustelut, jotta työntekijä ymmärtää, miksi vaadittava tehtävä on suoritettava. Johtajilta vaaditaan kykyä toimia erilaisissa tilanteissa (Rytönen, 2019, s. 93), joissa johtaminen on tilannesidonnaista ja johtamiskäytännöt määrittyvät tilannetekijöiden mukaan (Soukainen, 2015, s. 32). Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan johtaja hallitsee kokonaistilanteen päiväkodissa. Johtamisen avulla koordinoidaan ja hallitaan organisaation toimia (Fonsén, 2014, s. 28). Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä johtaja on yleisesti sekä tilanteen tasalla että perillä lasten ja päiväkodin asioista, kuten seuraavien aineistolainauksen perusteella voidaan todeta:

”Just semmosta kokonaistilanteen hallintaa” (Vuokko)

”Et justiin [johtaja] on perillä asioista, ettei tuu sellaista oloa et eihän toi tiedä mistään mitään, vaikka asiasta on ilmoitettu, niin ei tiedä mitään” (Kyllicki)

”Niin sä voit luottaa et johtaja on silleen ajan hermolla [--]” (Tapani)

Päiväkodin kokonaistilanteen hallitseva johtaja luo työntekijöihin varmuutta ja luottamusta siitä, että organisaation toiminta hallinnassa. Opetusalan ammattijärjestön ([jatkossa OAJ], 2017) teettämän *Päiväkodin johtaja 2017* -kyselyn mukaan johtajien tehtäväkokonaisuutta ja työtehtäviä on selkiytettävä. Kyselyn perusteella yksiköiden koot tulisi säilyttää maltillisina, jotta kokonaisuus pysyy johtajilla hallinnassa (OAJ, 2017). Tapanin näkemyksen mukaan johtajan on hoidettava johtajalle kuuluvat tehtävät, jotta työntekijöillä on mahdollisuus keskittyä oman työn toteuttamiseen.

”Johtajat hoitas hommat sillä lailla, että työntekijällä ois helppo sitte mennä ja hoitaa se oma tonttinsa. Ettei tavallaan tarvi sitten miettiä näitä asioita, mitkä tavallaan nimenomaan sen johtajan kuuluu hoitaa. Saa keskittyä siihen työnteekemiseen, mihin on palkattukin.” (Tapani)

Työtehtävien selkeys parantaa työviihtyvyyttä, kun työntekijä ei joudu omien työtehtävien lisäksi pohtimaan johtajan työnkuvaan kuuluvia asioita. Tapani oli myös ainoa varhaiskasvatuksen opettaja, joka mainitsi haastattelussa päiväkodin johtajan ylemmän

esihenkilön, varhaiskasvatusjohtajan, jolta odotetaan myös selkeitä johtajuustoimia ja kokonaisuuden hallintaa.

”Oon ehkä ajatellut ton johtajuuden liikaa suoraan esimieheen. Et, kun lähdetään miettimään vähän laajempaa et otetaan toi varhaiskasvatusjohtaja mukaan, niin mulla on kokemusta semmosesta, että se vastuu on jaettu ja sitten mun mielestä se homma ei enää toiminutkaa, koska ehkä vastuunjaot tai jotku ei oo niin selviä. Niin sitte se jää vähän puolitiehen kaikki. Ja, joka on sitten konkreettisesti aiheuttanut tällaista, että jonkun verran työntekijöitä on karkonnut muualle, koska hommat ei oo enää niin selvää. [--] Johtajakin kaipaa sen yhden selkeän johtajan, joka ohjaa sitten sitä koko toimintaa.” (Tapani)

Vastuunjakojen epäselvyydet ja niiden vaikutusten heijastuminen päiväkodin toimintaan aiheuttaa työntekijöiden siirtymisen muualle, kuten edellä olevan aineistolainauksen perusteella voidaan todeta. OAJ:n (2017) *Päiväkodin johtaja* -kyselyn tulosten mukaan päiväkodin johtajan tosiasialliset tehtävät harvoin vastaavat johtajan virallista tehtäväkuvausta. Myös päiväkodin johtajan tarvitsee esihenkilön kanssa käytävää keskustelua omasta työstään (OAJ, 2017). Nivalan (1999, s. 154) tutkimuksessa kolmannes päiväkodin johtajista toivoi, että hallinnon tasolta tulisi enemmän toimintaa tukevia ohjeita. Hujalan (2004, s. 67–69) mukaan johtajuuden tehtäviä ja vastuualueita tulisi selkeyttää sekä mikro- ja makrotason johtajuuden välillä että mesotason johtajuudessa. Kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden tehtävät ja niihin liittyvät käsitykset poikkeavat eri toimijoiden välillä (Nivala, 1999, s. 154).

4.2.4 Jaetun johtajuuden mahdollistaminen

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä mainittiin johtajan antamat mahdollisuudet itsenäiseen työskentelyyn ja luottamus tiimien omaan harkintaan. Lämsän ja Hautalan (2017) mukaan antamalla työntekijöille vastuuta, edistetään samalla työntekijöiden sitoutumista työhönsä. Varhaiskasvatuksen opettaja Mirjamin näkemyksen mukaan johtajan tulee antaa isot raamit työskentelylle ja työntekijöiden oman työn toteuttamiseen.

”Sit kuitenkin semmonen, et antais isot raamit ja luottamus siihen, et kuitenkin jokainen tiimi osaa miettiä sisäl ja toimi sit niitten mukaisesti.” (Mirjami)

”Et luottaa niihin alaisiin, et luottaa et ne osaa tehdä niiden omaa hommaansa.”
(Mirjami)

Mirjami pitää myös tärkeänä, että johtaja luottaa työntekijöihin sekä heidän osaamiseensa. Johtajan asenteella voi olla suuri vaikutus tiimien itsetuntoon ja sitä kautta pedagogiikkaan ja pedagogiikan laatuun (Strehmel, 2016, s. 351). Myös toinen opettaja Tapani pitää tärkeänä, että työntekijöillä on tilaa ja mahdollisuus keskittyä työhönsä.

”Antaa työntekijöille tilan ja mahdollisuuden tehdä työnsä, ettei mee se aika sitten muuhun selvittelyyn.” (Tapani)

Tapanin mukaan keskittyminen työtehtävien ulkopuolisiin asioihin vie aikaa varsinaiselta opetustyöltä. Työntekijöiden mahdollisuus vaikuttaa oman työn sisältöön ja toteutukseen sisältää jaetun johtajuuden piirteitä, jotka kannustavat työntekijöitä oman työn tehokkaaseen toteuttamiseen (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola, 2016, s. 312). Halttunen (2009, s. 140) mukaan johtajan ja työntekijöiden välisessä suhteessa on olemassa ristiriita, jonka mukaan työntekijät kaipaavat toisinaan itsenäisen työskentelyn lisäksi johtajan auktoriteettia. Työntekijän tarve johtajan auktoriteetille voidaan todeta myös Mirjamin aineistolainauksen perusteella:

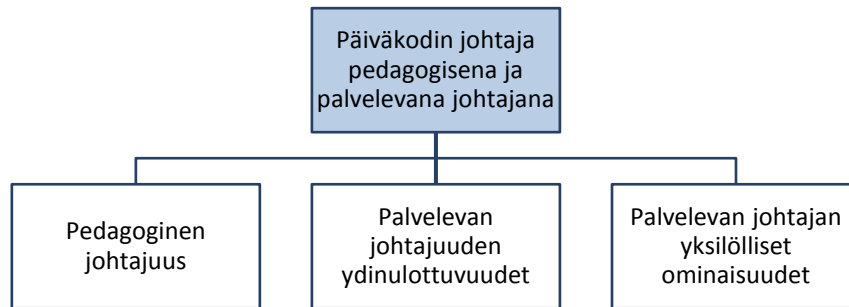
”[--] mut kuitenkin semmonen tavallaan auktoriteetti tai esimerkki tekemisessä”
(Mirjami)

Mirjami totesi aikaisemmin, että johtajan tulisi antaa työntekijöille tilaa työskennellä omalla tavallaan, mutta tuo kuitenkin tässä myös esille sen, että kaipaa johtajan esimerkkiä ja auktoriteettia. Halttusen (2009, s. 140) mukaan työntekijät arvostavat johtajan antamia valtuuksia ja luottamusta itsenäiseen työhön. Hard ja Jónsdóttir (2013) kuitenkin kritisoivat menettelyä, jossa johtaja delegoi työntekijöille liikaa vastuuta. Johtajan on varmistettava, että henkilö, jolle tehtävä delegoidaan ymmärtää siihen liittyvän vastuun (Moyles, 2006, s. 84).

4.3 Päiväkodin johtaja pedagogisena ja palvelevana johtajana

Moylesin (2006, s. 100) mukaan johtajalta vaaditaan tietynlaisia ammatillisia taitoja ja ominaisuuksia ammatista riippumatta. Johtajan ammatillisiin taitoihin sisältyy työntekijöiden ammatillisen kehittymisen tukeminen (Moyles, 2006, s. 24), johon liittyy Moen (2016, s. 233) mukaan myös työntekijöiden haastaminen, joka on välttämätön osa prosessia, jossa työntekijät kehittävät yhteistä ymmärrystä lasten oppimisesta. Tulosten mukaan pedagogisen

johtajuuden ja palvelevan johtajuuden merkitystä tulee korostaa päiväkodin johtajuuden tarkastelussa. Tutkimuksen kolmas pääluokka *Päiväkodin johtaja pedagogisena ja palvelevana johtajana* muodostuu seuraavista yläluokista:



KUVIO 9. Päiväkodin johtajan pedagogiset taidot.

4.3.1 Pedagoginen johtajuus

Nivalan (2002, s. 198) mukaan pedagoginen johtajuus sisältää suorittajaan ja kohteeseen liittyvän subjektiivisuuden, joka ilmenee erilaisina tulkintoina todellisuudesta ja sen käsittelyyn tarvittavista menetelmistä. Fonsén ja Mäntyjärvi (2019, s. 164) toteavat, että opettajien ammatillinen tietämys, kokemus sekä koulutus ja pedagogiset taidot saattavat vaihdella, kuten myös tarve pedagogiselle johtajuudelle. Tässä tutkimuksessa osa varhaiskasvatuksen opettajista tuo esille pedagogiseen johtajuuteen liittyvät näkemyksensä. Varhaiskasvatuksen opettaja Vuokko totesi haastattelussa, että toiveena on nimenomaan pedagoginen johtajuus.

”Ja sitten kaikista eniten, tälleen ku on lastentarhanopettajan [varhaiskasvatuksen opettajan] töitä tehnyt pitkään, niin se toive on se pedagoginen johtajuus.” (Vuokko)

”Mut se pedagoginen johtajuus on se nimenomaan, mitä isompi päiväkoti, niin sen enemmän sitä tarvitaan siihen et se pedagogiikka, sitä pystyttäs kehittää ja siitä pystyttäs puhumaan ja siihen pystyttäs myös sitoutumaan ja se ois hyvin samantapaista eri ryhmissä. Se on kyllä se mitä ihan oikeasti kaipaa.” (Vuokko)

Vuokon mukaan pedagogista johtajuutta tarvitaan pedagogiseen keskusteluun, pedagogiikan kehittämiseen sekä pedagogiikkaan sitoutumiseen. Erityisesti isojen päiväkotien ja yksiköiden kohdalla on kiinnitettävä huomiota pedagogiikan yhtenäisyyteen tiimien välillä, kuten Vuokko kertoo. Pedagoginen johtajuus luodaan johtajan ja työntekijöiden välillä ja fokus on pedagogiikassa (Soukainen, 2019, s. 104). Fonsénin (2014, s. 113) mukaan johtaja luo rakenteet pedagogiselle keskustelulle. Rytkönen (2019, s. 52) toteaa, että pedagogisen keskustelun kautta mahdollistuu koko henkilöstön yhteisen lapsen kasvua, kehitystä, oppimista ja hyvinvointia koskevan ymmärryksen rakentuminen. Vuokon näkemyksen mukaan johtajan kanssa on mietittävä yhteisesti, yhtenäisiä pedagogisia asioita, mutta toteaa myös, ettei yhteiselle pohdinnalle ole kauheasti aikaa.

”Et olis aikaa siihen, et mietittäis yhdessä sen johtajan niinku vetämänä niitä pedagogisia asioita, et ne olis niitä yhtenäisiä. Et käytäntö vaan on se, et siihen ei vaan ole aikaa.” (Vuokko)

”[--] ei pelkästään sitä et tehdään työvuorot ja niinku semmosta hallinnollista johtamista, vaan enemmänkin et keskustellaan niistä pedagogisista tilanteista.” (Mirjami)

Usein johtajan kanssa käytävät keskustelut liittyvät työvuoroihin ja johtajan hallinnollisiin tehtäviin, joka vähentää mahdollisuutta syventyä pedagogiseen keskusteluun. Tämä on nähtävissä edellä olevassa Mirjamin aineistolainauksessa. Johtajien ja henkilöstön väliselle pedagogiselle keskustelulle on kuitenkin järjestettävä aikaa (Fonsén & Mäntylä, 2019, s. 164). Fonsén ja Soukainen (2019, s. 218) toteavat, että tällä hetkellä on tarve yhteisen keskustelun avulla vahvistaa pedagogisen johtajuuden rakenteita. Pedagogisen johtajuuden toteuttamista hankaloittaa käsitteeseen liittyvät erilaiset määritelmät (Fonsén, 2010) sekä käytännön toteutustapojen vakiintumattomuus (Halttunen, 2009, s. 143). Varhaiskasvatuksen opettaja Mirjamin näkemys johtajan kyvystä antaa oman pedagogisen näkemyksensä edellyttää, että johtaja on myös tietoinen ja kiinnostunut ryhmien toiminnasta.

”On kuitenkin silleen tietoinen siitä ja kiinnostunu siitä, et mitä siellä tehdään, niinku ryhmissä. Ettei oo vaan silleen, et no tehkää mitä vaan, vaan silleen et pystyy antaa sitä omaa pedagogista näkemystä. Et no, olettaen et johtajalla on vahvempi se pedagoginen osaaminen ku sit tai et on vahva, vahva se pedagoginen näkemys.” (Mirjami)

Mirjamin oletuksena on, että johtajalla on vahva pedagoginen osaaminen ja näkemys verrattuna työntekijöihin. Virtanen ja Stenvall (2019, s. 24) toteavat, että johtamistyön sisältöön vaikuttaa johtajan kyky johtaa huomioimalla ja olemalla kiinnostunut työntekijöistä. Bøe ja Hognestad (2018, s. 261) toteavat, että pedagoginen johtaja on refleктоiva ammattilainen, joka perustaa päivittäisen johtajuustoimintansa omiin kokemuksiin ja havaintoihin varhaiskasvatuksen kontekstista. Pedagoginen tietämys on siten yksilöllistä (Nivala, 2002, s. 198). Pedagoginen johtajuus edellyttää inhimillistä pääomaa, joka muodostuu sekä opetussuunnitelman että toteutetun pedagogiikan tuoman tietotaidon myötä (Fonsén & Vlasov, 2017, s. 260). Lisäksi Fonsén ja Vlasov toteavat, että pedagoginen johtajuus edellyttää kriittistä reflektointia ja tietoisuutta toteutetusta pedagogiikasta sekä kykyä johtaa pedagogiikkaa haluttuun suuntaan.

4.3.2 Palvelevan johtajuuden ydinulottuvuudet

Palvelevassa johtajuudessa laadukas pedagogiikka ja työntekijöiden mahdollisuus kehittää osaamistaan kietoutuvat tiiviisti yhteen (Rytkönen, 2019, s. 119). Osallistuminen työntekijöiden osaamisen johtamiseen toteutuu yhteisen keskustelun kautta, jossa keskustellaan työntekijän kehittymistarpeista sekä pyritään löytämään kyseistä ammatillista osa-aluetta tukeva koulutus (Soukainen, 2015, s. 118). Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat odottivat, että johtajalla on taitoa haastaa työntekijöitä kehittymään ja kehittämään omaa työtään. Tapani toivoo, että johtaja haastaa erityisesti pohtimaan miten omassa työssä olisi mahdollista kehittyä.

”Ja sit ehkä semmostakin, että haastaa niitä työntekijöitä niinku tietyssä määrin. Varsinkin pohtimaan sitä omaa työtään, mitä vois tehdä paremmin. Mutta sitten ei sais mennä liian kuormittavaksi, että joka viikko ois joku pohdintatehtävä, että missä onnistut ja missä et onnistunut.” Tapani

Edellä olevassa aineistolainauksessa Tapani myös ilmaisee toiveensa sen suhteen, että johtaja ottaisi huomioon sen, ettei työssä kehittyminen menisi kuitenkaan liian kuormittavaksi. Hän kertoo konkreettisen esimerkin johtajan taidosta kuunnella työntekijää ja pohtia yhteisesti työntekijän kanssa mahdollisia kehittämiskohtia sekä tarjota niihin tukea.

”No yks tämmönen erittäin konkreettinen tekijä oli, kun mietittiin, että mitä vois olla semmosia [työntekijän] omia kehittämiskohteita, semmosia niinku ite haluis kehittyä

niinku pedagogisesti. Niin mulla oli esimerkiksi [--], että haluaisin enempi siitä oppia. Hän oli sitten hommanut tällaisen [--]kirjan ja toi sen minulle henkilökohtaisesti, että ole hyvä, että tässä olis tämmöistä, että kun halusit kehittyä tällä alalla. Mun mielestä oli tosi hyvä. Et hän osoitti, että oli kuunnellut ja ottanut selvää, että mitä se voi olla, niinku tollasta konkreettista tukitoimintaa sitten tarjos.” Tapani

Moylesin (2006, s. 100) mukaan päiväkodin johtajan on varmistettava toimintamalli, joka kannustaa sekä työntekijöitä että johtajaa jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Monet johtamistyyliä eivät kuitenkaan näe työntekijän kehittämistä itsessään tärkeänä, vaan päämääränä on organisaation menestyksen ja tuottavuuden tavoittelu (Yukl, 2010, s. 349). Ihmisarvoa kunnioittava ja työntekijän kasvua tukeva palveleva johtajuus huomioi työntekijöiden tarpeet organisaation perustehtävästä nousevien tarpeiden rinnalla ja kohdistaa huomion työntekijän kehittymismahdollisuuksiin (Stone, Russell & Patterson, 2004).

4.3.3 Palvelevan johtajan yksilölliset ominaisuudet

Johtajalta odotettavia ominaisuuksia ovat varhaiskasvatuksen opettajien mukaan huumorintaju ja leppoisuus. Bøe ja Hognestad (2016, s. 340) selvittivät tutkimuksessaan huumorin käyttämisen vuorovaikutuksessa, sisältyvän välittävään johtajuuteen. Heidän mukaansa välittävä johtajuus auttaa johtajia tasapainoilemaan hierarkkisen ja osallistavan johtajuuden välillä. Varhaiskasvatuksen opettaja Vuokko toteaa, että huumorin käyttäminen liittyy usein työilmapiiriin vaikuttaviin vuorovaikutustilanteisiin.

”Ihan huumorintajua ja semmosta leppoisuuttakin, koska se johtajakin on se työkaveri. Et tavallaan työkaverinkin kohtaamista, vaikka ollaan ihan eri tehtävissä. [--] Tavallaan semmosta työpaikkahuumoria, et sitä ei kyl voi tehdä kaikkien johtajien kanssa.” (Vuokko)

Vuokko yhdistää huumorintajun työpaikalla tapahtuvaan kohtaamiseen työntekijän ja johtajan välillä. Kohtaamisella on keskeinen asema ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Mattila, 2017). Myös Rytkösen (2019) tutkimuksessa työntekijät pitivät tärkeänä johtajan kykyä kohdata työntekijät. Kohtaamisella luodaan yhteys ja luottamus toiseen ihmiseen (Mattila, 2017), joka Vuokon näkemyksen perusteella näkyy myös eri tehtävistä huolimatta. Kohtaaminen ilmentää tapaamme olla läsnä ja nähdä toinen ihminen (Mönkkönen, 2018, luku 2.1). Muita näkemyksiä johtajan ominaisuuksista ovat varhaiskasvatuksen opettajien Vuokon

ja Mirjamin mukaan ystävällisyys ja kannustaminen, jotka ilmenevät Bøen ja Hognestadin (2016, s. 336) mukaan johtajan välittävän toiminnan kautta.

”Hyvän johtajan pitää olla ystävällinen [--].” (Vuokko)

”On kannustava ja semmonen sopivan kaverillinen tai sellainen helposti lähestyttävä.” (Mirjami)

Mirjamin näkemyksen mukaan johtajan on lisäksi oltava sopivan kaverillinen, jolloin johtajaa on myös helpompi lähestyä. Opettajien näkemysten perusteella on erittäin tärkeää, että johtaja on helposti lähestyttävä. Tällöin työntekijä uskaltaa lähestyä johtajaa sekä pienissä että isoissa asioissa, kuten Tapani kuvailee seuraavassa aineistolainauksessa:

”Semmonen helposti lähestyttävä. Niin se on kans semmonen, kliseinen termi ehkä onkin, mut se on mun mielestä hyvin tärkeä kuitenkin minulle henkilökohtaisesti. Se antaa työntekijälle varmuuden lähestyä sitä semmosissa mitättömissä asioissa, mutta ehkä myös niissä, hankalissa asioissa.” (Tapani)

”Tietynlaista sensitiivisyyttä tietenkin, että osais vähän lukeakin niitä työntekijöitä, että millä mielellä ne on.” (Tapani)

Edellä Tapani myös toteaa, että johtajan on osoitettava sensitiivisyyttä, joka opettajan mukaan kuvastaa johtajan kykyä lukea työntekijöiden tunnetiloja. Keskisen (2005, s. 64) mukaan johtajan ominaisuuksiin kuuluu lisäksi innostajan rooli. Varhaiskasvatuksen opettaja Kyllikki toteaa, että johtaja on innokkaasti mukana opettajan ehdottamissa toimintasuunnitelmissa ja omalta osaltaan kannustaa opettajaa kehittämään toimintaa.

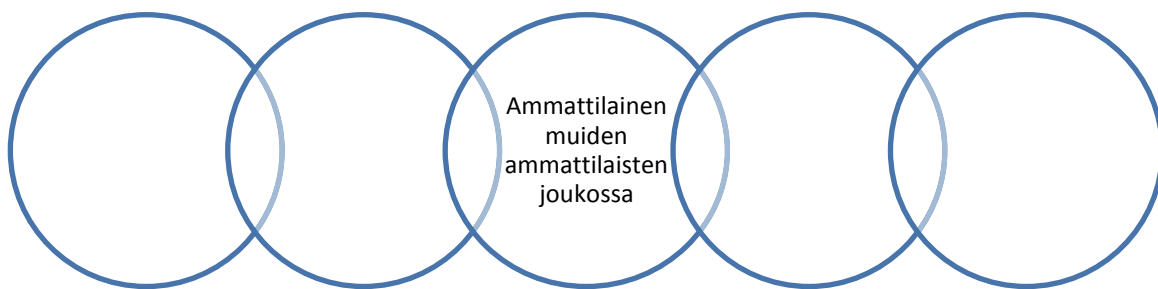
”Et on sellainen niinku salliva ja semmoinen miten sen sanois, semmoinen innostava.” (Kyllikki)

Kyllikin aineistolainaus antaa viitteitä siitä, että sallivalla ja innostavalla päiväkodin johtajalla on positiivinen vaikutus työmotivaatioon. Vakkalan ja Syväjärven (2012, s. 355) mukaan on olemassa tarve kannustavalle ja positiivista ilmapiiriä luovalle johtajalle. Positiivinen vuorovaikutus mahdollistaa myös hyvän pedagogisen johtajuuden muodostumisen (Soukainen, 2019, s. 104). Edgen, Descoursin ja Fraymanin (2016, s. 11) tutkimus vahvistaa näkemystä, jonka mukaan johtajan tulisi olla helposti lähestyttävä. Heidän tutkimuksensa mukaan johtajat haluavat olla helposti lähestyttäviä sekä opettajien henkilökohtaisia että ammatillisia keskusteluja varten. Gabriel (2015, s. 322) toteaa, että välittävän johtajan kyky

olla helposti lähestyttävä korostuu vaikeiden asioiden ja tilanteiden kohdalla. Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa tulee esille myös ei-toivottavia johtajan ominaisuuksia. Ei-toivottavat johtajan ominaisuudet liittyivät johtajan asemaan työyhteisössä sekä ammatilliseen käyttäytymiseen ja toimintaan. Vuokko mainitsee, ettei kaipaa työyhteisön hierarkiajärjestelmältä johtajan aseman liiallista korostamista muihin työntekijöihin nähden.

”No tavallaan just sitä, että niinku, jos tavallaan johtaja on ylihierarkkinen, silleen että hän on ylempänä työntekijöitä.” (Vuokko)

Vuokko viittaa johtajan korkeaan hierarkkiseen asemaan, joka Rytönen (2019, s. 105) mukaan näkyy johtajan autoritaarisena otteena työyhteisössä. Työelämä 2020 -hankkeen, suomalaista johtajuutta koskevan tutkimuksen mukaan työntekijän on helpompi lähestyä johtajaa hierarkian ollessa matala (Suomalaisen johtamisen tila ja tulevaisuus, 2018, 20–21). Tutkimusten mukaan madaltuvat hierarkiat luovat edellytyksiä erityisesti työntekijöiden keskinäisten suhteiden tarkastelulle (ks. Olkkonen & Lipponen, 2006; Lavelle, Rupp & Brockner, 2007). Rytönen (2019, s. 39) toteaa johtajan olevan perinteisessä hierarkkisessa organisaatiossa muiden työntekijöiden yläpuolella. Rytönen jatkaa, että palvelevan johtajuuden organisaatiossa johtaja toimii yhtenä ammattilaisena muiden ammattilaisten joukossa (kuvio 7) ja mahdollistaa työyhteisön yhdenvertaisuutta.



KUVIO 10. Palvelevan johtajuuden organisaatio (mukaillen Räsänen, 2019).

Vuokko kuvailee näkemyksensä perusteella, että johtajan ei-toivottaviin ominaisuuksiin kuuluvat myös johtajan epäpätevyys ja epäammattimainen toiminta.

”Mut jos aattelis sitä mitä ei toivo, niin just sitä epäpätevyyttä. epäammattillisuutta, joka pitää ehkä sisällään, vaikka jotain epäasiallista käyttäytymistä.” (Vuokko)

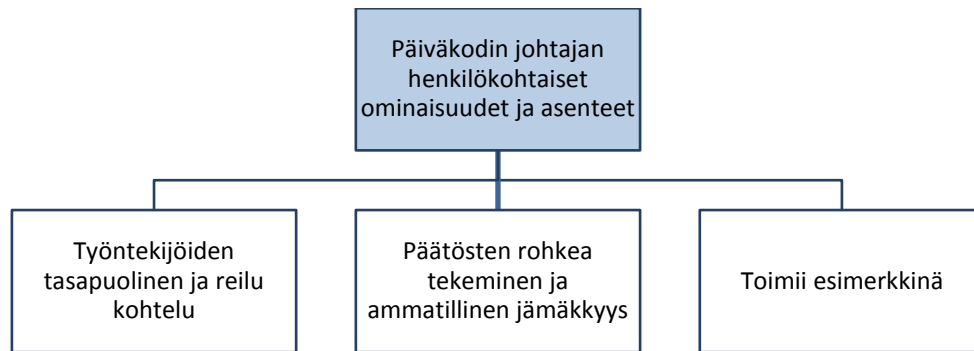
Johtajan epäammattillisuus pitää Vuokon mukaan sisällään esimerkiksi johtajan epäasiallisen käyttäytymisen. Vuokko ei myöskään toivo johtajalta mitään outoja kommentteja, joita hän on saattanut aikaisemmin joutua työssään kokemaan esimerkiksi miespuolisen johtajan toimesta.

”Eikä, vaikka miesjohtajilta ei halua mitään erikoisia kommentteja. Kyllä senkin on joutunut kohtaamaan.” (Vuokko)

Johtajia arvostellaan ankarammilla moraalisisilla periaatteilla, joka voi johtua siitä, että johtajien epäonnistuminen kääntyy usein koko organisaation epäonnistumiseksi (Gabriel, 2015, s. 318). Huttunen ja Kakkori (2014, s. 717, 719) tuovat esille moraaliin liittyvää nais–mies -näkökulmaa, jonka mukaan säännöt ja oikeudenmukaisuus hallitsevat miesten ajattelua ja naisten ajattelua määrittävät huoli ja erilaiset ihmissuhteet. Roddin (2006, s. 31) mukaan monien naispuolisten johtajien tapa osallistua johtamiseen eroaa miespuolisten johtajien osallistumistavasta. Ropo ym. (2005, s. 151) toteavat, että tietynlainen mielikuva johtajasta edesauttaa tietynlaisten käyttäytymisodotusten muodostumista. Valittu johtajuustyyli ei välttämättä tuota aina haluttua tulosta, vaan paljon on myös kiinni siitä, kuinka työntekijät kokevat johtajuustyylin ja ottavat sen vastaan (Rodd, 2006, s. 41).

4.4 Päiväkodin johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet

Moylesin (2006, s. 124) mukaan johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet muodostuvat monista tärkeistä tekijöistä, jotka auttavat johtajia suoriutumaan kompleksisesta roolistaan. Myös Northouse (2010, s. 48, 54–55) toteaa, että henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on vaikutusta johtajuustaitoihin ja tietämykseen, vaikka hän myös kritisoi henkilökohtaisten ominaisuuksien sisällyttämisen johtajuustarkasteluun vievän huomion varsinaisesta johtajuustoiminnasta. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja asenteisiin liittyvän subjektiivisuuden tunnistaminen, auttaa johtajia omaksumaan prosessin, jonka kautta he voivat tunnistaa vahvuuksia ja haasteita (Moyles, 2006, s. 124). Akselinin (2013, s. 154) tutkimukseen osallistuneet johtajat nimesivät jämäkkyyden ja tasapuolisen toiminnan johtajalta edellytettäviin ominaisuuksiin. Neljäs ja samalla viimeinen pääluokka *Johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet* muodostuu tutkimusanalyysin perusteella seuraavasti:



KUVIO 11. Päiväkodin johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja asenteet.

4.4.1 Työntekijöiden tasapuolinen ja reilu kohtelu

Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan päiväkodin johtaja kohtelee työntekijöitä tasa-arvoisesti. Johtajuuteen liitettävä oikeudenmukaisuus tulkitaan usein työntekijöiden puolesta kaikkien tasa-arvoisena kohteluna (Ahokas & Stenius, 2014, s. 299). Varhaiskasvatuksen opettajista Kyllikki esittää näkemyksen johtajasta, joka kohtelee työntekijöitä tasa-arvoisesti.

”Et semmoista tasa-arvoista kohtelua.” (Kyllikki)

Johtajan tasavertainen toiminta työyhteisössä luo perustaa laadukkaalle pedagogiikalle ja välittyy myös arvona lapsille (Rytkönen, 2019, s. 39). Myös Hard ja Jónsdóttir (2013) pohtivat tutkimuksessaan tasa-arvoisen kohtelun haastetta päiväkodin johtajuuden näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 30) todetaan, että tasa-arvoa koskevista asenteista keskusteleminen työyhteisössä, on tärkeä tekijä toimintakulttuurin kehittämisen kannalta. Johtajaan liitetään myös näkemys, jonka mukaan johtajan on oltava tasapuolinen ja reilu, joka ei Vuokon mukaan ole kaikille kovin helppo tehtävä.

”Hyvän johtajan pitää olla tasapuolinen ja reilu. Semmonen et se kohtaa kaikki työntekijät tasapuolisena. Ettei mikään helppo nakki, mut siihenkin pystyy, jos vaan haluaa.” (Vuokko)

Kaikkien työntekijöiden tasapuolinen kohtelevminen vaatii johtajan omaa asennoitumista ja sitoutumista toimintaan, joka huomioi työntekijät. Northouse (2010, s. 389) toteaa, että eettiset toimintaperiaatteet omaava johtaja pyrkii ensisijaisesti kohtelevmaan jokaista työntekijää tasapuolisesti. Vakkalan ja Syväjärven (2012, s. 352) mukaan tasapuolisuuteen liittyvät kokemukset muodostuvat johtamistoiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Ainoastaan,

kun työntekijän tilanne edellyttää erityisiä toimenpiteitä, voidaan niihin ryhtyä, mutta myös perusteluiden tulee olla näkyviä ja järkeviä sekä perustua moraalisiin arvoihin (Northouse, 2010, s. 389).

4.4.2 Päätösten rohkea tekeminen ja ammatillinen jämäkkyys

Johtajan rohkeus tehdä päätöksiä mainitaan varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä. Fonsénin (2014, s. 105) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat odottavat johtajan olevan rohkea päätöksentekijä. Fonsénin tutkimustulokset tukevat myös tämän tutkimuksen tuloksia, jossa varhaiskasvatuksen opettaja Vuokko odottaa johtajan olevan tarvittaessa ammatillisesti jämäkkä. Toinen opettaja Kyllikki toivoo, että johtaja olisi rohkea tekemään päätöksiä, jotta asiat etenevät.

”Hyvän johtajan pitää olla tarvittaessa ammatillisesti jämäkkä, mut se ei tarkoita epäystävällisyyttä.” (Vuokko)

”No ehkä se, et sen johtajan pitää kuitenkin olla rohke tekemään niitä päätöksiä. Et viittaa siihen, et ku niitä keskusteluja käydään ja käydään sen johtajan kans. Mutta, kun se asia ei mee mihinkään, niin toivoisi et [johtaja] voisi viedä sitä asiaa eteenpäin.” (Kyllikki)

Halttusen (2009, s. 127) mukaan päiväkodin johtajalta odotetaan jämäkkyyttä ja päätöksentekijän roolia. Johtajalta edellytetään tahdonlujuuksi erityisesti varhaiskasvatuksen perustehtävään ja yhteiseen visioon liittyvissä päätöksissä (Rytkönen, 2019, s. 118). Jämäkkyys päätöksenteossa edistää johtajuuden haltuunottoa, joka on tärkeä osa johtajan ammatillisuutta (Fonsén, 2014, s. 121). Vakkalan ja Syväjärven (2012, s. 350) mukaan työntekijät tarkastelevat päätöksenteon sujuvuutta suurelta osin päätöksentekoon käytetyn ajan perusteella. Tutkimuksen tuloksissa varhaiskasvatuksen opettajat eivät kuitenkaan antaneet johtajan rohkeudelle kovin suurta painoarvoa, mikä ilmenee myös Rytkösen (2019, s. 124) palvelevan johtajuuden tutkimuksessa ja Hakasen ym. (2012) INSPI-hankkeessa, joka liittyi yleisemmin palvelevan johtajuuden osa-alueisiin kuntaorganisaatiossa.

4.4.3 Toimii esimerkkinä

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan johtaja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä. Rytkösen (2019, s. 145) mukaan palveleva johtajuus on esimerkkinä toimimista ja

halua auttaa perustehtävän toteuttamisessa. Mirjami kuvailee johtajan toimintaa esimerkkinä seuraavalla tavalla:

”Sellast, et no aika monesti johtajat on siellä ite kans lapsiryhmässä, niin sit semmost tietenkin hyvää esimerkkiä siihen et miten niinku, et sit jos johtaja toimii lasten kans ihan eri tavalla ku miten pitäs tai silleen et se näyttäisi esimerkkiä siinä et miten tehdään.” (Mirjami)

Jos johtaja toimisi lapsiryhmässä täysin eri tavalla kuin on yhteisten toimintalinjausten mukaan sovittu, niin se ilmenisi ristiriitaisena toimintana sekä työntekijöille että mahdollisesti myös lapsille. Mirjami viittaa esimerkissään johtajiin, jotka toimivat muiden tehtävien lisäksi lapsiryhmässä. Fonsénin (2014, s. 101) tutkimuksessa lapsiryhmässä toimivat johtajat kokivat olevansa parempia pedagogisia johtajia, kun he toimivat esimerkkinä muille työyhteisön jäsenille. Opettajajohtajuuden näkökulmasta toimiminen itse esimerkkinä opettaja ohjaa tiimiä laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa (Hognestad & Bøe, 2015, s. 224).

5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekeminen vaatii hyvän tieteellisen käytännön eli tutkimusetiikan noudattamista (Vilkkä, 2017, luku 2). Tutkimuksen taustalla vaikuttava tieteen eettiset periaatteet, joita ovat rehellisyys, avoimuus ja kriittisyys (Kuula, 2011). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija jatkuvasti arvioi tekemiään valintoja tutkimuksen edetessä sekä raportoi niistä avoimesti ja rehellisesti, kuten olen tämän tutkimuksen edetessä toiminut. Högbäckan ja Aaltosen (2015, s. 9) mukaan tutkimukseen liittyy myös reflektiivisyyden periaate, jolla viitataan tutkijan ja tutkimuskohteen väliseen suhteeseen. Tutkimuksen kannalta on olennaista, että tutkija pyrkii aktiivisesti reflektoimaan omaa vaikuttavuuttaan tutkimukseen nähden (Vilkkä, 2017, luku 2). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkijan aikaisemmat taustat ja tiedot vaikuttavat tutkimuksen tekoon ja tutkijan tekemiin tulkintoihin. Tutkimuksen edetessä olen säännöllisesti pyrkinyt tarkastelemaan tekemiäni tulkintoja ja reflektoimaan niitä suhteessa tutkimusaineistoon. Tutkijana on ollut välillä haasteellista tavoittaa haastateltavien antamia merkityksiä, jolloin olen joutunut palaamaan aineiston pariin hieman useammin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluja ja -oppaita on olemassa monia erilaisia, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 158) mukaan selittää tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä erilaisia käsityksiä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti (Kananen, 2017, s. 175; Silverman, 2016, s. 414; Ruusuvuori ym., 2010, s. 26). Näitä käsitteitä käytetään enemmän kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi ym., 2010, s. 232), jossa tulosten toistettavuutta arvioidaan saman aineiston ja tutkimusmittarin avulla. Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, s. 26–27) mukaan laadullisessa tutkimuksessa validiteettia ja reliabiliteettia koskevat kysymykset asetetaan eri tavalla, jolloin lukijalle pyritään avaamaan tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat, tulkinnat ja analyysin periaatteet. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen aikana tehtyjä havaintoja ja niistä tehtyjä tulkintoja sekä sitä, tukevatko aineisto ja aiemmat aiheesta tehdyt teoreettiset tutkimuksen tulkintojen pätevyyttä (Silverman, 2016, s. 413). Koro-Lindberg (2005, s. 275) huomauttaa, ettei ole olemassa yleistä määritelmää validiteetille, vaan validiteetti on situationaalinen ja perustuu tutkijan tekemiin valintoihin. Tutkimuksen validiteetti on läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Sin, 2010, s. 308). On myös huomioitava, että tutkittavan ilmiön täydellinen ja perusteellinen raportointi ei ole mahdollista, sillä tutkimus tarkastelee vain pientä osaa tutkittavasta ilmiöstä.

Kananen (2017, s. 173) toteaa, että tutkijan on tehtävä omat valintansa niin luotettavuustarkastelun lähteiden kuin tutkimusprosessin eri vaiheiden suhteen. Tutkijalla on tärkeä rooli tutkimusprosessin muodostamisessa, sillä prosessin aikana tehdyt päätökset vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin ja edellyttävät siten eettistä tarkastelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 19). Aineiston analyysin ja käsittelyn luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää apuna toista tutkijaa (Pyörälä, 1995, s. 15). Tätä tutkimusta ei ole toteutettu parityönä, joten tutkimusprosessin aikana muodostetut tulkinnat ovat ainoastaan minun, tutkijana, muodostamia. Luotettavuuden parantamista varten tutkimus on asetettu myös vertaisarvioitavaksi tutkimusprosessin edetessä.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009, s. 19–20) jakavat laadulliseen tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset kahteen kategoriaan, jotka koskevat tutkimukseen osallistuvien suojaamista sekä aineistonkeruutapaa. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan mukaan aineistonkeruutapa sisältää tutkijan vastuun aineiston ja tulosten käsittelyssä. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta aineiston keruu- ja analyysimenetelmien kuvailu selkeyttävät tutkimusta lukijalle ja lisäksi parantavat tulosten uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 26). Tähän olen tutkijana pyrkinyt kuvaillessani tämän tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointiprosesseja luvussa 3, jossa tuon myös esille joitain esimerkkejä aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistoesimerkkien eli alkuperäisten ilmausten käyttäminen tulkintojen tukena tulee perustua tarkkaan harkintaan. Aineistonkeruuvaiheessa suoritettavat haastattelut on toteutettu jokaisen haastateltavan kohdalla samalla tavalla, jotta tutkimuksen toteutus olisi yhtenäinen. Kerroin jokaiselle tutkimukseen osallistuville henkilölle, että heidän anonymiteettinsä suojaamiseksi poistan mahdolliset tunnistetiedot, eikä aineistoa käsittele kukaan muu kuin minä tutkijana.

Haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat olivat minulle entuudestaan tuttuja ja heidän kanssaan luottamuksellinen suhde on luotu pidemmän aikavälin kuluessa. Pohdin tarkkaan ennen haastattelujen tekoa, että miten haastateltavien tunteminen ennalta saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että tässä tilanteessa haastateltavien tunteminen ennalta antaa tutkimukselle enemmän, mahdollistamalla haastattelutilanteen luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin. Tilanteeseen liittyy kuitenkin myös kääntöpuoli, jolloin haastateltavien tuntemien ennalta saattaa vaikuttaa tutkimuksen tekemiseen negatiivisesti. Voidaan esimerkiksi pohtia sitä, että olisivatko haastateltavat kertoneet asioista eri tavalla täysin tuntemattomalle haastattelijalle. Ehkä herää myös kysymys, miten olen tutkijana pysynyt objektiivisena analyysin suhteen. Muutin välittömästi haastateltavien nimet

koodeiksi (esim. *haastateltava 1*), kun aloitin haastatteluihin tutustumisen. Pyrin jatkuvasti tietoisesti käsittelemään haastatteluaineistoja mahdollisimman neutraalisti neljän varhaiskasvatuksen opettajan kuvailuina omista näkemyksistään.

Tutkittaviin liittyvät eettiset kysymykset, kuten tutkittavien anonymiteetti, informointi ja osallistumisen vapaaehtoisuus, ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaisia asioita (Lichtman, 2013, s. 52–55; Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori, 2017). Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetin suojaamiseksi olen antanut tutkittaville uudet peitenimet, jotka eivät ilmaise muuta kuin heidän sukupuolensa. Haastateltavien valintaa koskevassa kappaleessa (ks. luku 3.3) on lisäksi mainittu, että kaksi opettajista on koulutukseltaan sosionomeja ja toiset kaksi kasvatustieteen kandidaatteja. Tuloksissa käytetyistä aineiston alkuperäisistä ilmauksista on poistettu sellaiset tiedot, jotka voisivat antaa viittauksia haastateltujen henkilöllisyydestä. Tietojen poistamisessa on käytetty tarkkuutta, jotta alkuperäisten ilmausten merkitys ei katoaisi. Joissain aineistolainauksissa olen käyttänyt hakasulkeiden sisällä olevia täydentäviä sanoja, kuten [johtaja] selkeyttämään lukijalle ketä lainauksessa tarkoitetaan.

Kuula (2011, luku ”Ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit”) mukaan ihmisarvon kunnioittaminen on keskeinen tutkimuseettinen lähtökohta, joka perustuu tutkittavien ihmisten itsemääräämisoikeuteen, vahingoittumattomuuteen sekä yksityisyyden kunnioittamiseen. Tässä tutkimuksessa ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen on näkynyt siten, että opettajien osallistuminen tutkimukseen on ollut täysin vapaaehtoista. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan vapaaehtoisuuden lisäksi tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa tutkimukseen osallistuvan henkilön tietämys tutkimuksen tavoitteista. Tutkijana, olen etukäteen kertonut haastateltaville tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta. Kuula (2011, luku ” Ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit”) toteaa, että tutkittaville tulee kertoa myös kerättävien tietojen käyttötarkoituksesta sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa osallistujien kannalta. Opettajien vahingoittumattomuutta on tutkimuksessa suojeltu käsittelemällä aineistoa luottamuksellisesti. Tietojen ei ole missään vaiheessa annettu joutua väärin käsiin tai luovutettu niitä ulkopuolisille (Kuula, 2011, luku ” Ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit”). Opettajien yksityisyyden kunnioittamista on kuvattu tutkimuksen aikaisemmissa osioissa (ks. luku 3).

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Tutkimuksen tulokset kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä päiväkodin hyvästä johtajuudesta. Tulosten mukaan päiväkodin hyvään johtajuuteen liitettävät näkemykset koskevat päiväkodin johtajan *johtajuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä, johtajan johtamistaitoja, pedagogista ja palvelevaa johtajuutta sekä johtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia ja asenteita*. Monet näkemykset päiväkodin hyvästä johtajuudesta, voidaan liittää teoreettisessa osuudessa käsiteltyihin teemoihin. Tässä luvussa tutkimustuloksia tarkastellaan suhteessa tutkimuksen teoriaan.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljä varhaiskasvatuksen opettajaa. Vaikka tutkimukseen osallistuneiden lukumäärä oli suhteellisen pieni, voidaan tutkimuksen tulosten perusteella kuitenkin todeta, että päiväkodin hyvään johtajuuteen liitetään monia näkemyksiä. Gabrielin (2015, s. 318) mukaan hyvä johtaja erotetaan huonosta johtajasta sekä kompetenssin eli osaamisen että johtajiin kohdistuvien äänettömien odotusten, ja kyvystä vastata heille asetettuihin odotuksiin, perusteella. Päiväkodin johtajien työ sijoittuu kontekstiin, joka sisältää eri palvelun tarjoajilta sekä perheiltä ja kasvattajilta tulevia useita erilaisia näkemyksiä ja tarpeita koskien lapsen kasvun ja kehityksen kannalta parhaita toimintatapoja (Mäntylä & Puroila, 2019, s. 11–12). Tutkimukseen osallistuneet neljä varhaiskasvatuksen opettajaa toivat esille monipuolisesti näkemyksiä päiväkodin johtajuudesta.

Tutkimustuloksissa tunnistettiin esimerkiksi opettajien työlle asetettujen vaatimusten kasvaneen, joka liitettiin johtajan kykyyn tukea työntekijöiden ja varhaiskasvatuksen asemaa organisaation ulkopuolelta tulevilta vaatimuksilta. Tutkimustulokset ovat linjassa Ylitapio-Mäntylän, Uusiautin ja Määtän (2012) tutkimuksen kanssa, jossa tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työtehtäviin liittyvien vaatimusten kasvaneen liikaa ja vaikuttavan perustehtävään eli opetukseen. Hujala ym. (2007) toteavat, että varhaiskasvatuksen johtajalta edellytetään kykyä puhua oman alan puolesta. Moylesin (2006, s. 77) mukaan varhaiskasvatus on viimeisten vuosien aikana saanut yhä enemmän kansan ja median huomiota ja siten siirtänyt ammattia enemmän poliittiselle kentälle. Rodd (2006, s. 239) toteaa, että poliittinen aktivoituminen ja tietoisuuden lisääminen voivat mahdollisesti tuottaa monia hyötyjä varhaiskasvatuksen kentälle. Esimerkiksi YLE uutisoi vuonna 2018

varhaiskasvatuksen opettajien matalasta palkkatasosta, joka sai suurta huomiota myös ihmisten omista sosiaalisen median kanavissa (YLE, 2018). Johtajilla on vastuu varmistua, että oikeilla ihmisillä on ne olennaiset tiedot, joiden perusteella voidaan tehdä tarkoin harkittuja linjauksia (Moyle, 2006, s. 77). Päätöksenteon taustalla vaikuttaa Rytöksen (2019, s. 118) mukaan päättäjien ja johtajien erilaiset orientaatiot varhaiskasvatuksen tarkastelussa.

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten perusteella päiväkodin johtajalta toivotaan lisäksi tukea myös organisaation sisällä esiintyviin haastaviin tilanteisiin, jotka voivat tarkoittaa haastavia kohtaamisia lasten, lasten vanhempien tai työntekijöiden välillä. Johtajalta edellytetään tietoa erilaisista metodeista, joiden avulla ratkaistaan työyhteisön sisällä muodostuvia konflikteja ja ristiriitatilanteita (Strehmel, 2016, s. 351). Tulosten mukaan johtajalla on merkityksellinen rooli tilanteiden selvittelyssä, joka Dierendonckin (2011, s. 1245) ja palvelevan johtajuuden näkökulmasta tarkoittaa tietoista päätöstä osallistua tai olla osallistumatta tilanteiden selvittelyyn. Se, minkälaisin menetelmin ristiriitatilanteita selvitetään ei tullut kuitenkaan tässä tutkimuksessa esille, eikä ollut varsinaisena tutkimuskohteena.

Tulosluvussa päiväkodin johtajuuden taustalla vaikuttavista tekijöistä löytyvä *tietämys omasta johtajuusroolista* sekä päiväkodin johtajan johtamistaidoista ja tarkemmin *henkilöstöjohtamisen ja hallintotyön* alta löytyvä kokonaistilanteen hallinta, ovat selkeät ilmaukset sille, että päiväkodin johtajan toimenkuvaa on selkiytettävä. Tätä tutkimustulosta tukee myös Granrustenin (2016, s. 255) tutkimus, jonka tulosten perusteella johtajien johtajuusidentiteetin muodostumiseen vaikutti johtajan tietoisuuden taso omasta roolistaan johtajana sekä tietoisuus johtajan rooliin liittyvästä sisällöstä ja toiminnasta. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten mukaan päiväkodin johtajan on oltava tietoinen omasta roolistaan ja toimittava sen mukaisesti. Epäselvät tehtävänkuvaukset ja vastuunjaot vaikuttavat negatiivisesti työviihtyvyyteen, jonka seuraukset heijastuvat päiväkodin toimintaan työntekijöiden vaihtuvuutena. Tutkimustulosten ja OAJ:n (2017, s. 16) *Päiväkodin johtaja* -kyselyn perusteella päiväkotien johtajat tarvitsevat ja haluavat lisäkoulutusta, jonka avulla he voivat kehittää pedagogista osaamistaan ja johtamistaan. Kagan ja Bowman (1997, s. 7) ovat ehdottaneet varhaiskasvatuksen johtajuudesta luotavaa konsensusta johtajuuden kehittämiseksi.

Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan päiväkodin johtajan odotetaan osoittavan monipuolisia vuorovaikutustaitoja, kuten kykyä kuunnella ja keskustella

sekä olla läsnä. Hyvät kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot korostuivat niin pedagogisessa keskustelussa, työntekijöiden tukemisessa kuin yleisesi päiväkodin johtajuudessa ja johtamisessa. Tutkimustulokset vahvistivat näkemystä siitä, että johtajuus on vuorovaikutteinen prosessi, joka tulee ilmi myös Juutin (2017) tutkimuksessa. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja vastaanottava kuuntelu ovat Rytkösen (2019, s. 105) mukaan osa palvelevan johtajuuden prosessia. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksissä ilmenevät johtajan aito läsnäolo ja halu kuunnella työntekijöitä ovat myös tulevaisuuden johtajilta odotettavia ominaisuuksia, joka selviää Työelämä 2020 -hankkeesta (Suomalaisen johtamisen tila ja tulevaisuus, 2018, s. 20–21).

Johtajuustutkimuksen kannalta mielenkiintoinen näkemys liittyi päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatusjohtajan väliseen johtajuussuhteeseen, joka tuli ilmi erään varhaiskasvatuksen opettajan haastattelussa. Opettaja kuvaili päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatusjohtajan väliseen työsuhteeseen liittyvien hankaluuksien nousevan mahdollisesti epäselvistä vastuunjaoista. OAJ:n (2016, s. 14) mukaan myös päiväkodin johtajan työnantajan on laadittava asianmukaiset tehtäväkuvaukset ja huolehdittava johtajan osaamisen tukemisesta. Rytkönen (2019, s. 126) toteaa, että johtajuuden kehittämisen kannalta on keskeistä kiinnittää huomiota johtajien tulkintojen lisäksi myös yhteisössä vallitseviin tulkintoihin ja niiden tunnistamiseen. Yksi päiväkodin johtajuuden kehittämisen haasteista onkin luultavasti juuri yhteisön tulkinnat johtajuudesta ja johtajuuden kontekstista.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitelin johtajuuden määrittelyn moniulotteisuutta, joka on riippuvainen aina siitä lähestymistavasta, josta johtajuutta tarkastellaan (ks. luku 2.2). Tässä tutkimuksessa ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien erilaiset näkemykset päiväkodin johtajuudesta. Näkemyksistä ei löydy vastakkainasettelua, vaan ennemmin näkemyksistä on havaittavissa painotuseroja. Osa opettajista painotti näkemyksissään enemmän pedagogista johtajuutta, kun taas toiset keskittyivät näkemyksissään enemmän päiväkodin johtajan rooliin hallinnollisena johtajana ja henkilöstöjohtajana. Varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten perusteella päiväkodin johtajuuteen liittyy keskeisesti johtajan kyvyt sekä positiivisen työyhteisön ilmapiiriin että työhyvinvoinnin mahdollistajana. Erityisesti positiivinen ilmapiiri ja työntekijöiden työhyvinvointi kuuluvat palvelevaan johtajuuteen (Rytkönen, 2019, s. 13) sekä pedagogiseen johtajuuteen (Fonsén, 2014, s. 117), jotka vaikuttivat varhaiskasvatuksen opettajien vastausten perusteella osaamisen kartoittamiseen ja kehittämiseen.

Sekä teoreettisen viitekehyksen että tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että päiväkodin johtajuudesta on olemassa monenlaisia näkemyksiä. Varhaiskasvatuksen opettajat painottivat haastatteluissa hieman erilaisia puolia johtajuudesta, mutta opettajien vastaukset olivat kuitenkin suurelta osin samassa linjassa keskenään. Jatkotutkimuksen kannalta tulisi huomioida paremmin näkemysten monimuotoisuus ja pyrkiä toteuttamaan tutkimus siten, että pysytään keräämään mahdollisimman monen johtajuuteen osallistuvan osapuolen näkemys. Tämä tutkimus ei huomionnut muita päiväkodin työntekijöitä, kuten varhaiskasvatuksen lastenhoitajia tai erityisvarhaiskasvatuksen opettajia, joten siltä osin tutkimuksen tulokset jäävät puutteellisiksi.

Ilmiönä päiväkodin hyvä johtajuus tarvitsee kuitenkin lisää tutkimusta, joten lähestymistavaksi voisi tulevaisuudessa ottaa esimerkiksi kyselyn, jotta olisi mahdollisuus saavuttaa mahdollisimman kattava osallistujajoukko. Toinen vaihtoehto olisi videoitavat ryhmähaastattelut. Myös päiväkodin johtajan ja tämän esimiehen välisen suhteen tarkastelu ja kehittäminen olisi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde, jolla uskon olevan suuri merkitys päiväkodin hyvän johtajuuden kehittämisen kannalta. Tutkimustulosten perusteella voidaan myös todeta, että päiväkodin johtajan rooli ristiriitatilanteiden ja konfliktien selvittelijänä vaatii tarkempaa tutkimusta. Aihetta voisi tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta, että minkälaisia valmiuksia ja keinoja päiväkodin johtajilla on selvittää konflikteja työyhteisössä.

Johdannossa totesin, että päiväkodin hyvää johtajuutta on tutkittu enemmän päiväkodin johtajien kuin varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Koen tärkeäksi, että hyvää johtajuutta tutkitaan lisää päiväkodin kontekstissa sekä laajemmin varhaiskasvatuksessa. Johtajuus on kuitenkin vuorovaikutteinen prosessi, joten tutkimuksessa tulisi huomioida myös muut kontekstissa toimivat subjektit (Uhl-Bien, 2006), jotka tässä tutkimuksessa olivat varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimukseni antoi lisää tietoa päiväkodin johtajuudesta varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. Lisäksi jatkotutkimusaiheiden määrä osoittaa, että päiväkodin hyvän johtajuuden tutkimukselle on olemassa valtava tarve.

Tutkimuksellani olen osoittanut, että päiväkodin johtajalla ja johtajan johtamistaidoilla on merkitystä niin työyhteisölle kuin organisaatiossa toteutettavalle pedagogiikalle. Nivalan (1999) ja Akselinin (2010) kritiikki (ks. luku 2.3) varhaiskasvatuksen johtajuusidentiteetin puuttumisesta on myös vahva osoitus tarpeesta varhaiskasvatuksen ja päiväkodin johtajuustutkimukselle. Varhaiskasvatuslain (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman

perusteiden (Opetushallitus, 2018) päivittymisen myötä on viimein ymmärrettävä, että *”on todellakin väliä, kuka ja miten päiväkotia ja pedagogista työyhteisöä johdetaan”*, toteaa Susanna Haapsamo (Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto, 2018).

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten perusteella voidaan johtopäätöksenä todeta, että päiväkodin johtajan rooli ja johtajan toiminta ovat merkityksellisiä päiväkodin pedagogiikan kannalta. Päiväkodin johtajuuden kehittäminen tulisi siten aloittaa jo opettajankoulutuksesta ja kehittämisen tulisi jatkua myöhemmin johtajien täydennyskoulutuksena. Toisena johtopäätöksenä voidaan todeta, että päiväkodin johtajan tuntemus työntekijöiden taustoista, osaamisesta ja vahvuuksista, edellyttää johtajalta tietämystä esimerkiksi työntekijöiden erilaisista koulutustaustoista ja niiden sisällöistä. Päiväkodin johtajuuden kehittämisen kannalta, tulisi tähän vaikuttaa jo opettajankoulutuksessa lisäämällä esimerkiksi yhteistyötä varhaiskasvatuksen sosionomikoulutuksen ja varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen välillä.

Lähteet

- Ahokas, M. & Stenius, M. (2014). Eettinen ja identiteettijohtaminen: oikeudenmukaisuus uusissa johtamismalleissa. Teoksessa L. Myyry, S. Ahola, M. Ahokas & I. Sakki (toim.). *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus* (s. 293–321). Helsinki: Helsingin yliopisto, sosiaalitieteiden laitos.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Akselin, M-L. (2010). Strategiatyöllä ylivertaiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 175–186). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa* (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avolio, B.J. & Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), s. 315–338.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O. & Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60 (1), s. 421–449.
- Berger, T. A. (2014). Servant leadership 2.0: a call for strong theory. *Sociological Viewpoints*, 30 (1), s. 146–167.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2016). Care as everyday staff leadership. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), s. 329–343.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2018). The dynamics of pedagogical leaders' everyday leadership. Teoksessa P.T. Granrusten, K. Gotvassli & O.F. Lillemyr (2018). *Leadership for learning: The new challenge in early childhood education and care* (s. 259–272). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, Inc.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. painos). SAGE.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry*, 11 (4), s. 227–268.

- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C. & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25 (1), s. 36–62.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early Childhood Professionals: Leading today and tomorrow*. Sidney: MacLennan & Petty.
- Edge, K., Descours, K. & Frayman, K. (2016). Generation X School Leaders as Agents of Care: Leader and Teacher Perspectives from Toronto, New York City and London. *Societies* 6 (2), 8. doi:10.3390/soc6020008
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. (2010). Pedagogista johtajuutta metsästävässä – Kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 127–139). Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön* (s. 23–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. & Vlasov, J. (2017). Leading Pedagogical Quality in the Context of Finnish Child Care. Teoksessa C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (toim.) *The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* (s. 253–265). Cham: Springer.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 16 (3), s. 185–200.
- Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education. Teoksessa J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, P. Strehmel & M. Waniganayake (toim.) *Leadership in Early Childhood Education in Times of Change – Research from five Continents* (s. 154–169).
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2019). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48 (2). doi:10.1007/s10643-019-00984-y
- Gabriel, Y. (2015). The caring leader – What followers expect of their leaders and why? *Leadership* 11 (3), 316–334. doi:10.1177/1742715014532482

- Gotvassli, K.-Å. (2018). Leadership in early childhood centers. Teoksessa P.T., Granrusten. *Leadership for learning: The new challenge in early childhood education and care* (s. 135–148).
- Granrusten, P. T. (2016). Early Childhood teacher of leader? Early childhood directors' perceptions of their identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), s. 247–267.
- Hackmann, D.G. & Wanat, C.L. (2008). The role of educational leadership program coordinator: a distributed leadership perspective. *International Journal of Educational Reform* 17 (1), s. 64–88.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa* (Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Halttunen, L. (2013). Determination of leadership in a day care organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 97–112). Tampere: Tampere University Press.
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *The Leadership Quarterly* 18 (6), s. 544–560.
- Hard, L. & Jónsdóttir, A.H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (3), s. 311–325. doi:10.1080/1350293X.2013.814355
- Harris, A. & Spillane, J.P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22 (31), s. 31–34.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Hayden, J. (1996). *Management of Early Childhood Services: An Australian Perspective*. Sydney: Social Science Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (4), s. 568–580.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), s. 289–309.

- Heikkinen, E. (2017). *"Kyllähän minä silti pedagogiikasta vastaan, eihän siitä mihinkään pääse"* Päiväkodin johtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta (pro gradu - tutkielma, Oulun yliopisto).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita* (15.–16.painos). Helsinki: Tammi.
- Hognestad, G. & Bøe, M. (2015). Leading site-based knowledge development: a mission impossible? Insights from a study from Norway. Teoksessa: M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (toim.). *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway* (s. 210–228). Sydney: Community Child Care Cooperative NSW.
- Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 53–71. doi:10.1080/0031383032000149841
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. [Vantaa]: Edufin.
- Hujala, E., Korhonen, M., Akselin, M-L. & Korhonen, A. (2008). *Laadukas johtajuus. Päiväkodeista varhaiskasvatuskeskuksiin*. Hämeenlinna: Domus Print.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. Teoksessa E., Hujala, M., Waniganayake & J., Rodd (toim.). *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 47–60). Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 213–233). Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 13–30). Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (4. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. (2014). Moraalin kehitys ja täysi-ikäisyys: Gilligan–Kohlberg-kiista. Teoksessa A. Laitinen, J. Saarinen, H. Ikäheimo, P. Lyyra & P. Niemi (toim.).

- Sisäisyys ja suunnistautuminen: juhla kirja Jussi Kotkanvirralle* (s. 709–729). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), s. 162–173.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Reflektiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen – Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9–34) Tampere: Tampere University Press.
- Jorde-Bloom, P. (1997). Administrative leadership. Commentary. Teoksessa S. L. Kagan & B. T. Bowman, H. K. Blank, P. J. Bloom, S. Bredekamp, ... M. Whitebook. *Leadership in early care and education* (s. 34–37). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Juuti, P. (2017). *Jaetun johtajuuden taito* (ePub-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kagan, S.L. & Bowman, B.T. (1997). Leadership in early care and education: Issues and challenges. Teoksessa S. L. Kagan & B. T. Bowman, H. K. Blank, P. J. Bloom, S. Bredekamp, ... M. Whitebook. *Leadership in early care and education* (s. 3–8). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 234. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.
- Katz, L. (1997). Pedagogical leadership. Teoksessa S. L. Kagan & B. T. Bowman, H. K. Blank, P. J. Bloom, S. Bredekamp, ... M. Whitebook. *Leadership in early care and education* (s. 17–20). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Keskinen, S. & Virtanen, N. (1999). *Päiväkot* työyhteisönä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keskinen, S. & Soukainen, U. (2010). Päivähoidon työntekijöiden käsityksiä hajautettuun organisaatioon siirtymisestä. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J. Aerila (toim.). *Pienet oppimassa – kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 269–282). Turku: Uniprint.

- Keski-Rauska, M.-L., Fonsén, E., Aronen, K. & Riekkola, A. (2016). Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), s. 310–328.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koskensalmi, S., Seppälä, P., Hakanen, J. & Pahkin, K. (2015). *Innostava esimies: inspistä! esimiehelle työkirja*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Koskinen, I. (1995). Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 51–65). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (ePub-versio). Tampere: Vastapaino.
- Lancot, J. D. & Irving, J. A. (2010). Character and leadership: situating servant leadership in a proposed virtues framework. *International Journal of Leadership Studies*, 6, s. 28–50.
- Laub, J.A. (1999). *Assessing the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument*. Florida: Atlantic University.
- Lavelle, J. J., Rupp, D. E. & Brockner, J. (2007). Taking a Multifoci Approach to the Study of Justice, Social Exchange, and Citizenship Behavior: The Target Similarity Model†. *Journal of Management*, 33 (6), s. 841–866.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (3.painos). SAGE.
- Mattila, K. (2017). *Lapsen vahvistava kohtaaminen* (2. painos) (ePub-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- McDowall Clar, R. & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus
- Moen, K. H. (2016). Leadership for developing consensus of perspectives on children's learning in early childhood centers. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), s. 226–246.
- Moyle, J. (2006). *Effective leadership and management in early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Mäntyjärvi, M. & Puroila, A-M. (2019). Has something changed? Leaders', practitioners' and parents' interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20 (1), s. 7–22.

- Mönkkönen, K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä: asiakkaan kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla* (ePub-versio). Helsinki: Gaudeamus.
- Nathan, E., Mulyadi, R., Sendjaya, S., van Dierendonck, D. & Liden, R.C. (2019). Servant leadership: A systematic review and call for future research. *The Leadership Quarterly*, 30 (1), s. 111–132.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M., Hotulainen, R., Hyttinen, S. & Hirvonen, A. (2015). Work demands and resources, stress regulation and quality of pedagogical work among professionals in Finnish early childhood education settings. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4 (1), s. 42–66.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus* (Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto).
- Nivala, V. (2002). Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33 (2), s. 3.
- Northouse, P.G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Nupponen, H. (2005). *Leadership and Management in Child Care Services: Contextual Factors and Their Impact on Practice* (Akateeminen väitöskirja. Queensland University of Technology).
- OAJ. (2017). *Esimiestyöt vievät ajan johtamiselta*. Päiväkodin johtaja 2017 -kysely. Saatavilla: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/paivakodin_johtaja_2017_kysely_final_si_vut1.pdf [Viitattu 9.4.2020]
- Olkkonen, M-E. & Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 100 (2), 202–215.
- Ollila, M. (2010). *Johtajan parempi elämä*. Helsinki: WSOYpro.
- Onnismä, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Raportit ja selvitykset 2010 (1). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016: 1. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 15.5.2020]
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla:

- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf [Viitattu 14.5.2020]
- Patterson, K. (2003). *Servant leadership: A theoretical model*. Virginia: Regent University.
- Pehrman, T. (2011). *Paremmiin puhumalla: restoratiivinen sovittely työyhteisössä* (Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61666/Pehrman_Timo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pennanen, A. (2007). Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa A., Pennanen (toim.). *Koulun johtamisen avaimia* (s. 71–104). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston kanslia.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s.11–26). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3. painos). Maidenhead: Open University Press.
- Rodd, J. (2013). Reflecting on the pressures, pitfalls and possibilities for examining leadership in early childhood with a cross-national research collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Researching leadership in early childhood education* (s. 31–46). Tampere: Juvenes Print.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum
- Russell, R. F. & Stone, G. A. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (3), s. 145–157.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J., Ruusuvuori, P., Nikander & M., Hyvärinen. *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV- kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen arkisto, Tampereen yliopisto.

- Saarela, H. (2018). *Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa: ”Pedagogisen työn johtamisen tulisi olla päiväkodin johtajan ydintehtävä.”* (Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201805312321.pdf>
- Salminen, A. (2010). *Julkisen johtamisen etiikka* (3. painos). Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4. painos). London: SAGE Publications.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, s. 305–319.
- Smith, A. & Langston, A. (1999). *Managing Staff in early years settings*. London: Routledge.
- Soukainen, U. (2013). Superior’s Pedagogical Support in Distributed Organisation of Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). *Re-searching Leadership in Early Childhood Education* (s. 127–144). Tampere: Tampere University Press.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. (Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, P. Strehmel & M. Waniganayake (toim.) *Leadership in Early Childhood Education in Times of Change*, s. 99–115.
- Spears, L. C. (1998). *Insights on leadership: service, stewardship, spirit and servant leadership*. New York: Wiley.
- Stone, G.A., Russell, R.F. & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (4), s. 349–361.
- Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education – theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5 (2), 344–355.
- Suomalaisen johtamisen tila ja tulevaisuus. Työelämä 2020. (2018). Työ- ja elinkeinoministeriö, oppaat ja muut julkaisut 5/2018. Valtioneuvosto. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160870/TEM_oppaat_9_2018_Suomalaisen_johtamisen_tila_ja_tulevaisuus_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [Viitattu 18.4.2020]

- Sydänmaanlakka, P. (2015). *Älykäs julkinen johtaminen: Miten rakentaa älykäs verkostoyhteiskunta?* Helsinki: Talentum.
- Their, S. & Aarnitukia, M. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social process of leadership and organizing. *Leadership Quarterly*, 17 (6), s. 654–676.
- Vakkala, H. & Syväjärvi, A. (2012). Henkilöstöjohtamista kuntien muutostilanteissa: Autenttisuus ja ihmisläheinen johtamisote. *Kunnallistieteellinen aikakausikirja* 40 (4), 346–363.
- van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: a review and synthesis. *Journal of Management*, 37 (4), s. 1228–1261.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [Viitattu 21.1.2020]
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto (VOL). (2018). *Susanna Haapsamo: On aika satsata varhaiskasvatuksen johtamisen!* Saatavilla: <https://www.vol.fi/blogit/on-aika-satsata-varhaiskasvatuksen-johtamiseen/> [Viitattu 15.5.2020]
- Viitala, R. (2002). *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (ePub-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19 (5), s. 554–560.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. (2019). *Julkinen johtaminen* (2.uudistettu laitos). Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- YLE. (2018). *Yrittäjä-äiti suivaantui lastentarhanopettajien matalasta palkkauksesta ja perusti Facebook-ryhmän – ”Ongelma on yhteinen”*. Julkaistu 8.3.2018. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10108069> [Viitattu 31.3.2020]
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9 (1), s. 458–483.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), s. 255–316.

Liite 1

HAASTATTELURUNKO

1 TAUSTA

Koulutus

Työkokemus

2 HYVÄN JOHTAJUUDEN ILMENEMINEN PÄIVÄKODISSA

Missä ja miten hyvä johtajuus ilmenee päiväkodissa? / Minkälaisissa tilanteissa?

Mihin johtajuutta tarvitaan päiväkodissa?

Millaista on hyvä johtajuus?

3 HYVÄ JOHTAJA PÄIVÄKODISSA

Millainen on hyvä päiväkodin johtaja?

Mitä kaipaavat ja odotat hyvältä johtajalta?

Mitä et missään tapauksessa kaipaa johtajalta?

LOPUKSI

Onko jotain, mitä haluaisit vielä lisätä?

Liite 2

Taulukko 4. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli pelkistettyjen ilmausten ja alaluokkien ryhmittelystä.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Johtajan puoleen voidaan kääntyä erilaisissa asioissa Johtajalta voi kysyä apua ja neuvoa Johtaja on alaisten tukena Johtajalta saa tukea vaikeisiin tilanteisiin Johtajan kanssa voi puhua vaikeista tilanteista Johtaja on tukena ja turvana vaikeissa asioissa Johtajalta pystyy tarvittaessa kysymään ja hakemaan apua	Johtajan puoleen voi kääntyä tarvittaessa Avun ja neuvon kysyminen Johtaja tukee työntekijöitä vaikeissa tilanteissa ja asioissa
Johtaja osaltaan vastustaa kunnan päättäjiä Johtaja pitää oman alan puolia Johtaja osaa puolustaa työntekijöitä Johtaja pitää työntekijöiden puolia	Vastustaa kuntapäättäjiä ja pitää oman alan puolia Johtaja puolustaa ja asettuu työntekijöiden puolelle
Kysyy työntekijän henkilökohtaisen mielipiteen Ottaa työntekijän näkökulman huomioon Johtaja tuo työntekijöiden näkökulmat esille	Työntekijöiden näkökulmien huomioiminen ja esille tuominen

Liite 3

Taulukko 5. Esimerkki aineiston abstrahoinnista eli alaluokkien ryhmittelystä yläluokkiin ja siitä ilmiötä kuvaaviin pääluokkiin.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
<p>Johtajalla on aikaa kuunnella työntekijöitä</p> <p>Työntekijät kokevat tulevansa kuulluksi</p> <p>Johtaja järjestää aikaa työntekijöiden kanssa käytävälle keskustelulle</p> <p>Kyky kommunikoida tavoite tiimeille</p> <p>Läpinäkyvä toiminta</p>	Johtajan kommunikointitaidot	Johtajan johtamistaidot
<p>Vastustaa kuntapäätäjiä ja pitää oman alan puolia</p> <p>Johtaja puolustaa ja asettuu työntekijöiden puolelle</p> <p>Työntekijöiden näkökulman huomioiminen ja esille tuominen</p> <p>Johtajan puoleen voi kääntyä tarvittaessa</p> <p>Avun ja neuvon kysyminen</p> <p>Johtaja tukee työntekijöitä vaikeissa tilanteissa ja asioissa</p>	Työntekijöiden näkökulmien huomiointi ja työntekijöiden tukeminen	
<p>Johtaja hallitsee kokonaistilanteen</p> <p>Osaa muodostaa tasapainoisia tiimejä ja saa työntekijät toimimaan yhdessä</p> <p>Työntekijöiden taustojen tuntemus sekä luonteiden ja vahvuuksien huomioiminen</p> <p>Omien tehtävien hoitaminen ja asioiden eteenpäin vieminen</p>	Henkilöstöjohtaminen ja hallintotyö	
Johtaja antaa isot raamit työntekijöiden oman työn toteuttamiseen	Mahdollistaa isot raamit työntekijöiden työskentelylle	